



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ICED
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED/UFPA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LÍVIA MARIA OLIVEIRA SILVA DE SEIXAS

**A ORGANIZAÇÃO DO MEIO SOCIAL EDUCATIVO DA ATIVIDADE DE
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES DA
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

BELÉM - PARÁ
2017

LÍVIA MARIA OLIVEIRA SILVA DE SEIXAS

**A ORGANIZAÇÃO DO MEIO SOCIAL EDUCATIVO DA ATIVIDADE DE
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES DA
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, na linha de “Formação de professores, trabalho docente, teorias e práticas educacionais” como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira.

BELÉM - PARÁ
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca do Instituto de Ciências da Educação (ICED / UFPA)

S462o Seixas, Livia Maria Oliveira Silva de.

A organização do meio social educativo da atividade de coordenação pedagógica na educação infantil : implicações da teoria histórico-cultural / Livia Maria Oliveira Silva de Seixas ; orientador Sônia Regina dos Santos Teixeira. – Belém, 2017.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017.

1. Ambiente escolar. 2. Educadores – Estudo de casos. 3. Educação permanente. 4. Professores de educação infantil – Formação. 5. Escolas – Organização e administração. I. Teixeira, Sônia Regina dos Santos (orient.). II. Título.

CDD 22. ed. – 372.12

LÍVIA MARIA OLIVEIRA SILVA DE SEIXAS

**A ORGANIZAÇÃO DO MEIO SOCIAL EDUCATIVO DA ATIVIDADE DE
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES DA
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, na linha de “Formação de professores, trabalho docente, teorias e práticas educacionais” como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Belém, ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Sônia Regina dos Santos Teixeira
Universidade Federal do Pará - UFPA
Presidente

Prof^a. Dr^a. Arlete Maria Monte de Camargo
Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof^a. Dr^a. Tânia Regina Lobato dos Santos
Universidade do Estado do Pará - UEPa

Dedico esta dissertação de mestrado a todas/os as/os colegas coordenadoras/es pedagógicas/as compromissadas/os em organizar o meio social educativo de formação continuada das/os professoras/es da educação infantil, vislumbrando na educação das crianças, um futuro mais humano para nossa sociedade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me fazer alcançar mais essa vitória em minha vida profissional.

À doce professora Sônia Regina, por toda a sua dedicação nas orientações, que serviram para meu crescimento profissional e pessoal. Obrigada por fazer parte dessa conquista.

Às professoras Arlete Camargo e Tânia Lobato, membros da minha banca de defesa, pelas valiosas contribuições ao meu trabalho.

Às amigas e aos amigos do GEPEHC e da linha de pesquisa “Formação de professores, trabalho docente, teorias e práticas educacionais ” por todo aprendizado compartilhado e todo o apoio nos intensos momentos que vivi durante esses dois anos de curso.

À Prof.^a Andréia, coordenadora pedagógica - alvo dessa pesquisa, obrigada por sua disponibilidade e pelo aprendizado que tive em todas as nossas conversas. Parabéns pelo seu trabalho e pela sua história de vida.

Aos profissionais da SEMED/DEI e do CMREI “Gunnar Vingren”, que participaram dessa pesquisa com total dedicação.

À minha mãe Maria Ivete, minha inspiração de vida, mulher que me ensina todos os dias a viver um dia de cada vez.

Aos meus irmãos Hildomar e Leidiane, por me incentivarem sempre, me apoiarem nas minhas escolhas e estudarem junto comigo as leituras do curso.

Ao meu tão esperado filho Murilo, que me fez uma surpresa no meio do curso. Em meu ventre estudou comigo e após seu nascimento, esteve comigo o tempo todo. Filho, você foi meu maior companheiro nessa conquista. Obrigada por sua paciência e compreensão nas minhas ausências.

À minha querida colaboradora Marivone, por cuidar tão bem do meu filho durante dias e noites. Obrigada por sua disponibilidade e disposição.

Aos meus amigos da SEMED, em especial, à Prof. Marluce Gatinho e às “meninas do Pacto”, por sonharem junto comigo a realização desse sonho, desde o processo seletivo até o dia de hoje. Obrigada amores!

A todos os profissionais do CMREI “Ana Lúcia da Silva Almeida” da equipe do ano de 2013. Cada um de vocês me ensinou algo que me impulsionou a conquistar esse título. Foi lá que começou essa história. Obrigada por vocês terem me desafiado!

Aula de voo

O conhecimento
caminha lento feito lagarta.
Primeiro não sabe que sabe
e voraz contenta-se com o cotidiano orvalho
deixado nas folhas vividas das manhãs.
Depois pensa que sabe
e se fecha em si mesmo:
faz muralhas,
cava trincheiras,
ergue barricadas.
Defendendo o que pensa saber
levanta certezas na forma de muro,
orgulhando-se de seu casulo.
Até que maduro
explode em voos
rindo do tempo que imaginava saber
ou guardava preso o que sabia.
Voa alto sua ousadia
reconhecendo o suor dos séculos
no orvalho de cada dia.
Mesmo o voo mais belo
descobre um dia não ser eterno.
É tempo de acasalar:
voltar à terra com seus ovos
à espera de novas e prosaicas lagartas.
O conhecimento é assim:
ri de si mesmo
e de suas certezas.
É meta da forma
metamorfose
movimento
fluir do tempo
que tanto cria como arrasa
a nos mostrar que para o voo
é preciso tanto o casulo
como a asa.

(Mauro Iasi)

RESUMO

SEIXAS, L.M.O.S. de. **A Organização do meio social educativo da atividade de coordenação pedagógica na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural.** Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, 2017.

A presente dissertação investiga a atuação de uma coordenadora pedagógica da educação infantil na organização do meio social educativo destinado à formação dos professores. Trata-se de um estudo de caso, numa perspectiva qualitativa, fundamentada na teoria histórico-cultural, principalmente nas ideias de Vigotski. Segundo essa perspectiva teórica, o processo educativo apresenta três elementos fundamentais: o professor, o aluno e o meio social educativo. Embora cada elemento desempenhe uma função específica no processo, os três juntos formam uma unidade dialética, sendo, portanto, indissociáveis. O professor desempenha um papel ativo por orientar e/ou organizar as atividades do aluno. Este, por sua vez, assume papel ativo pela importância de sua atividade pessoal. O meio social educativo que os envolve, também é ativo, pois é nele que se processam, intencionalmente, as experiências sociais tanto do professor quanto do aluno. Partindo dessa ideia de Vigotski, passamos a interpretar o papel do coordenador pedagógico como o organizador do meio social educativo para a formação continuada dos professores, visto que ele é um profissional da educação cuja principal atribuição é formar o professor em serviço e acompanhar o trabalho pedagógico por ele realizado. Nesse sentido, essa investigação teve por objetivo pesquisar como uma coordenadora pedagógica de uma escola da infância do município de Ananindeua-PA organiza o meio social educativo para a formação continuada das professoras da educação infantil e qual a intenção dessa formação. O estudo foi dividido em duas etapas. A primeira etapa consistiu na caracterização do contexto histórico-cultural da coordenadora alvo da pesquisa, a fim de compreender o que tem contribuído para a sua constituição enquanto coordenadora pedagógica de uma escola da infância. Nessa etapa, as informações foram coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com uma representante da Divisão de Educação Infantil – DEI, vinculada à Secretaria Municipal de Educação – SEMED, uma gestora do Centro Municipal de Referência em Educação Infantil – CMREI “Gunnar Vingren” e a referida coordenadora pedagógica. A segunda etapa consistiu na investigação acerca de como a coordenadora organiza o meio social educativo para a formação continuada das professoras do centro de educação infantil e qual a sua intenção com essa organização. Nessa etapa, as informações foram coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas, roteiros de observações e anotações no caderno de campo das atividades desenvolvidas pela coordenadora. Os resultados mostraram que sua formação inicial deixou sérias inconsistências teóricas, que ainda não foram amenizadas e/ou superadas pelas formações continuadas que tem participado, o que a tem levado a buscar formações por conta própria, porém sem um direcionamento teórico. Ainda assim, a coordenadora demonstra preocupação com a qualidade da formação das professoras do centro de educação infantil e empenha-se em organizar o meio social educativo de modo que elas formem conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil e da organização do trabalho pedagógico, envolvendo aspectos como a organização do currículo, planejamento, atividades, espaços, tempos, materiais e o apoio às famílias para que acompanhem as crianças em suas atividades. O estudo sugere que os órgãos do município de Ananindeua-PA, responsáveis pela formação dos professores da educação infantil, atuem de forma mais intensa, sistemática e coerente, promovendo momentos de formação continuada voltadas especificamente aos coordenadores pedagógicos, utilizando-se da proposta pedagógica do município, que encontra-se em processo de atualização e que fundamenta-se em uma abordagem teórica capaz de promover o desenvolvimento de uma melhor organização do meio social educativo para a formação das/os professoras/es da educação infantil da referida rede municipal de ensino.

Palavras-chave: Meio social educativo; Formação continuada; Coordenação pedagógica; Educação infantil; Teoria histórico-cultural.

ABSTRACT

SEIXAS, L.M.O.S. de. **The organization of the educational social environment of the pedagogical coordination activity in childhood education: Implications Historical-cultural theory.** Graduate Program in Education. Federal University of Pará, 2017.

The present dissertation investigates the performance of a pedagogical coordinator of childhood education in the organization of the social environment for the education of teachers. This is a case study, from a qualitative perspective, based on historical-cultural theory, mainly in Vygotsky's ideas. According to this theoretical perspective, the educational process presents three fundamental elements: the teacher, the student and the educational social environment. Although each element performs a specific function in the process, the three together form a dialectical unity and are thus inseparable. The teacher plays an active role in guiding and / or organizing student activities. This, in turn, assumes an active role for the importance of his personal activity. The educational social environment that surrounds them is also active, because it is in them that the social experiences of both the teacher and the student are intentionally processed. Starting from this idea of Vygotsky, we come to interpret the role of the pedagogical coordinator as the organizer of the educational social environment for the continuous formation of the teachers, since he is an education professional whose main assignment is to train the teacher in service and follow the pedagogical work carried out by him. In this sense, this research had as objective to investigate how a pedagogical coordinator of a school of the childhood of the municipality of Ananindeua-PA organizes the social educational environment for the continuous formation of the teachers of the infantile education and what the intention of this formation. The study was divided into two stages. The first stage consisted in characterizing the historical-cultural context of the research coordinator in order to understand what has contributed to her constitution as a pedagogical coordinator of a kindergarten. At this stage, the information was collected through semi-structured interviews with a representative of the Division of Early Childhood Education (DEI), linked to the Municipal Education Secretariat (SEMED), a manager of the Municipal Reference Center for Early Childhood Education (CMREI) "Gunnar Vingren" and the said pedagogical coordinator. The second stage consisted of research on how the coordinator organizes the social educational environment for the continuing education of the nursery school teachers and what their intention is with this organization. At this stage, the information was collected through semi-structured interviews, observation guides and notes in the field book of the activities developed by the coordinator. The results showed that their initial formation left serious theoretical inconsistencies, which have not yet been softened and / or overcome by the continuing formations they have participated in, which has led them to seek training on their own, but without a theoretical orientation. Nevertheless, the coordinator demonstrates her concern about the quality of the training of the teachers of the child school and undertakes to organize the educational social environment so that they form a knowledge about the child's development and the organization of the pedagogical work, involving aspects such as organization of curriculum, planning, activities, spaces, times, materials and support to families to accompany children in their activities. The study suggests that the agencies of the municipality of Ananindeua-PA, responsible for the training of nursery teachers, act in a more intense, systematic and coherent way, promoting moments of continuous formation specifically directed to pedagogical coordinators, using the pedagogical proposal of the municipality, which is in the process of updating and which is based on a theoretical approach capable of promoting the development of a better organization of the social educational environment for the training of the children's education teachers of said municipal school system.

Keywords: Social education; Continuing education; Pedagogical coordination; Child education; Historical-cultural theory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Organização das categorias do método

Figura 2 – CMREI “Gunnar Vingren”. Fonte: Campo de pesquisa

Figura 3 – Apresentação a comunidade escolar. Fonte: Campo de pesquisa

Figura 4 – Momento de formação continuada. Fonte: Campo de pesquisa

Figura 5 – Primeira etapa da pesquisa. Fonte: campo de pesquisa

Figura 6 – Segunda etapa da pesquisa. Fonte: campo de pesquisa

Figura 7 – Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Fonte: Campo de pesquisa

Figura 8 – Organização das divisões e departamentos da SEMED. Fonte: SEMED, 2017

Figura 9 – Profissionais da DEI. Fonte: DEI, 2017

Figura 10 – Momento de formação continuada na SEMED. Fonte: SEMED, 2017

Figura 11 – Registro sobre o planejamento pedagógico. Fonte: Campo de pesquisa

Figura 12 – Organização do espaço. Fonte: Campo de pesquisa

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Classificação das pesquisas sobre a coordenação pedagógica. Fonte: ANPED (2012 - 2016), CAPES (2015-2016)	23
Quadro 2 – Categorias e subcategorias de análise. Fonte: Campo de pesquisa	69
Quadro 3- Atribuições da coordenadora pedagógica. Fonte: Campo de pesquisa	76
Quadro 4 - Rotina do trabalho de Andréia. Fonte: Campo de pesquisa	87
Quadro 5 – Protocolo de observação. Fonte: Campo de pesquisa	88

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BRALF	Brasil Alfabetizado
CMREI	Centro Municipal de Referência em Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEED	Departamento de Educação
DEF	Divisão do Ensino Fundamental
DEI	Divisão de Educação Infantil
DEJA	Divisão da Educação de Jovens e Adultos
DIAE	Divisão de Apoio Especializado
DIED	Divisão de Informática Educativa
DIEF	Divisão de Educação Física
DIDEPE	Diretoria de Desenvolvimento da Educação Básica
	GEPEHC Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNAMA	Universidade da Amazônia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
 CAPÍTULO I – A ATIVIDADE DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O MEIO SOCIAL EDUCATIVO, O PROFESSOR E O COORDENADOR.....	37
1.1 – As implicações da formação inicial e continuada dos profissionais da educação.....	37
1.2 – A atividade de Coordenação Pedagógica: sua origem e seus desafios.....	40
1.3 – A educação infantil, os professores e o coordenador pedagógico: como caminha essa relação?.....	43
1.4 – O meio social educativo, o professor e o coordenador pedagógico na educação infantil.....	48
 CAPÍTULO II – SOBRE O MÉTODO: O CAMINHAR DA PESQUISA	56
2.1 – Princípios metodológicos.....	56
2.1.1- Estudo de caso.....	61
2.1.2 - O modo de proceder a análise dos dados.....	61
2.2 – O contexto da pesquisa.....	62
2.3 – Os participantes da pesquisa.....	64
2.4 – Os caminhos percorridos: desenho da pesquisa – Registro e análise das informações...	65
 CAPÍTULO III – O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE UMA COORDENADORA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CONTEXTO HISTÓRICO-CULTURAL DE ANDRÉIA.....	68
3.1 – Método.....	68
Participantes.....	68
Contexto da pesquisa empírica.....	69
Procedimento da coleta de informação.....	69
3.2- Resultados.....	69
3.2.1 – O Contexto histórico-cultural de Andréia.....	70
3.2.1.1 - Caracterização de Andréia – a coordenadora-alvo da pesquisa.....	70
3.2.1.2 – A Secretaria Municipal de Educação e a Divisão da Educação Infantil – SEMED/DEI.....	72
3.2.1.3 – O Centro Municipal de Referência em Educação Infantil “Gunnar Vingren” – CMREI.....	76
3.2.2– Os significados produzidos por Andréia.....	78
3.2.2.1 - Significados sobre a formação inicial.....	78
a) O curso do magistério.....	78
b) A graduação em Pedagogia.....	79
3.2.2.2 - Significado sobre a formação da SEMED/DEI.....	81
3.2.2.3 - Significado sobre a busca de formação.....	83
3.3 – Discussão.....	85
 CAPÍTULO IV - A ORGANIZAÇÃO DO MEIO SOCIAL EDUCATIVO DA ATIVIDADE DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A INTENCIONALIDADE DA FORMAÇÃO.....	87

4.1 – Método.....	87
Participantes.....	87
Contexto da pesquisa empírica.....	87
Procedimento da coleta de informação.....	88
4.2 – Resultados.....	92
4.2.1 – Significado sobre o Desenvolvimento Infantil.....	93
4.2.2 – Significado sobre o Currículo na Educação Infantil.....	94
4.2.3 – Significado sobre o planejamento pedagógico.....	94
4.2.4 – Significado sobre a organização do tempo.....	95
4.2.5 – Significados sobre a organização dos espaços.....	96
4.2.6 – Significados sobre as atividades na educação infantil.....	98
4.2.7 – Significados sobre os materiais utilizados na educação infantil.....	98
4.2.8 – Significados sobre o envolvimento da família.....	99
4.3 – Discussão.....	100
Considerações Finais.....	103
Referências.....	109
Apêndices.....	114

INTRODUÇÃO

Por detrás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente relações sociais, as autênticas relações humanas”.

(Vigotski 1931/2000, p. 150).

Esta dissertação de mestrado, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Pará, na Linha de Pesquisa “Formação de professores, trabalho docente, teorias e práticas educacionais”, tem por objetivo investigar a organização do meio social educativo de formação dos/as professores/as da educação infantil, da atividade de coordenação pedagógica, tendo como principal referência as ideias centrais da teoria histórico-cultural, principalmente, o sistema teórico de Lev Semionovitch Vigotski. Um dos construtos teóricos que fundamenta este trabalho diz respeito ao conceito de processo educativo, apresentado por Vigotski na obra “Psicologia pedagógica” (1924-26/2003). Com esse conceito, o autor mostra o caráter dialético do processo educativo, descentralizando tanto a figura do professor, quanto a figura do aluno e tornando-os uma unidade. Para Vigotski (1924-26/2003), o processo educativo apresenta três elementos fundamentais: o professor, o aluno e o meio social educativo. Cada um desses elementos tem específico valor. O professor desempenha um papel ativo nesse processo por orientar e/ou organizar as atividades do aluno. Este também possui papel ativo pela importância de sua atividade pessoal e o meio social educativo que os envolve, também é ativo, pois é nele que se processam, intencionalmente, as experiências sociais tanto do professor, quanto do aluno.

O fato de Vigotski conceber o professor como o organizador do meio social educativo das atividades dos alunos, permitiu-me ampliar essa concepção, de modo a incluir e compreender o coordenador pedagógico da educação infantil como o organizador do meio social educativo de formação desses professores, para que possam organizar uma educação infantil que se torne um meio de desenvolvimento para a personalidade humana consciente das crianças.

Trajetória da pesquisa

O meu interesse para realizar este estudo surgiu de minhas inquietações quando fiz parte da equipe gestora de uma unidade de educação infantil, na função de coordenadora pedagógica.

No meio de diversas orientações sobre como eu devia orientar os professores, sentia-me desconfortável em reunir todas as informações e repassar aos colegas sem que houvesse uma maneira significativa de entendê-las. Lembrava então de minha trajetória profissional na área da educação.

Iniciei minha carreira na educação ainda menina. Aos 14 anos de idade já auxiliava minha irmã mais velha a educar crianças de uma turma da educação infantil em uma pequena escola privada. Nessa experiência pude iniciar minha descoberta de que profissão escolher e já aos 16 anos iniciei os estudos no curso de formação de professores.

Durante os cinco anos de formação inicial e, ao mesmo tempo, estagiária de uma escola privada, confrontava os conhecimentos adquiridos na universidade com as experiências práticas vividas na escola com as crianças. Confrontava também as orientações que recebíamos da coordenadora pedagógica da escola com as orientações dos professores de estágio supervisionado. Buscava nas orientações o sentido de minha prática para o trabalho com as crianças.

Depois de me tornar oficialmente profissional da educação e passar de estagiária à professora regente de uma turma de educação infantil na mesma escola que eu estagiava, pude expor minhas ideias com mais liberdade e aproveitar ao máximo os momentos de orientação pedagógica individual, que aconteciam quinzenalmente, na sala de referência da turma que eu atuava como professora. O momento de observação na sala de referência por parte da coordenadora, era por muitos professores “trinta minutos de terror”, já para mim, era uma oportunidade de aprender e melhorar a minha prática para com as crianças.

Após o momento de observação na sala de referência, no dia seguinte havia o encontro para orientação pedagógica individual. Nele falávamos sobre o que fora observado durante o tempo em que eu ficara com as crianças, discutíamos sobre o objetivo da atividade assistida, como ela havia sido pensada, os pontos que poderiam ser melhorados e os pontos de destaque, tendo sempre como referência a proposta pedagógica da escola.

Assim foram meus dias na educação infantil por cerca de seis anos, até ser aprovada como professora de educação infantil no concurso público do município de Ananindeua-Pará. Minha experiência na escola pública foi um pouco diferente da anterior. Constatei que a pessoa que atuava como coordenadora pedagógica tinha outras atribuições além das pedagógicas e isso incidia diretamente nas práticas dos/as professores/as. Ações como substituição de funcionários na portaria, secretaria, no lactário ou cozinha era muito comum.

Passados aproximadamente dois anos na função de professora, fui convidada a ser coordenadora pedagógica de um Centro Municipal de Referência em Educação Infantil

(CMREI) e aceitei o convite. Recordei da boa experiência que tivera, já mencionada anteriormente, e iniciei meus trabalhos com a ideia de focar nas orientações pedagógicas aos/as professores/as, mesmo sabendo das outras atribuições não tanto pedagógicas. Inicialmente não foi fácil honrar com as orientações pedagógicas, mas aos poucos fui me organizando e tentava, ao máximo, cumprir com as responsabilidades inerentes à minha função no CMREI.

Com base nas orientações advindas da secretaria de educação, organizava minhas orientações, momentos de estudos com os/as professores/as e outros eventos, mas sempre sentia falta de uma orientação maior, que pudesse nos mostrar o real sentido de nossas práticas educativas, onde queríamos chegar com elas.

Foi então que, ao ingressar no curso de mestrado em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Pará tive contato com a teoria histórico-cultural de maneira mais profunda e muito diferente do contato que tivera em minha formação inicial no curso de Formação de professores. A teoria histórico-cultural significou para mim o sentido que faltava nas orientações e formações continuadas, pois, a partir do estudo de seus conceitos fundamentais, pude compreender como uma teoria pode orientar a prática possibilitando a criação de ações pedagógicas que de fato possam despertar em nossas crianças da educação infantil uma formação mais crítica e emancipatória.

O GEPEHC e o Curso de aperfeiçoamento:

Como mestrande, ingressei no Grupo de estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural – GEPEHC e, a partir desse ingresso, fui convidada a ministrar disciplinas no Curso de aperfeiçoamento em Educação Infantil, intitulado “Currículo, Planejamento e Organização do Trabalho Pedagógico na educação infantil”, que tinha como fundamentação a teoria histórico-cultural.

O meu encontro com a teoria histórico-cultural trouxe à tona minhas inquietações sobre o modelo educacional em que vivemos hoje e, especialmente, sobre algumas experiências em minha vida profissional. A vida acadêmica revigorou as forças para continuar a luta por uma educação de maior qualidade e trouxe a consciência de que o professor necessita ser o intelectual de sua prática.

A minha inserção no Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural – GEPEHC me possibilitou enxergar esse sentido e dar significado às minhas práticas, pois com base nos estudos sobre a teoria histórico-cultural, compreendi como ocorre o desenvolvimento das crianças e como nós, professores/as, podemos

atuar em suas zonas de desenvolvimento iminente, para possibilitar avanços em seus processos de desenvolvimento.

Sabemos que apenas o embasamento teórico não resolverá todos os problemas que encontramos na educação, visto que, são de extrema relevância as condições estruturais e a valorização de todos os profissionais envolvidos no processo educativo, pois o desencontro entre a consciência de uma abordagem teórica que possibilite a visão crítica da nossa realidade educacional e o descaso em relação as condições de trabalho dos profissionais da educação, como carreira, salários, condições estruturais, a intensificação do trabalho, as influências dos organismos internacionais nos modelos de formação continuada dos/as professores/as, pode desfavorecer o que a teoria aqui defendida, se propõe com relação à educação.

Infelizmente, a falta de tempo, devido à extensa carga horária, impede muitos/as professores/as, de participarem de grupos de pesquisas, o que seria relevante para as suas práticas junto às crianças. É nesse momento que percebemos o esvaziamento teórico de muitos/as professores/as, a falta de uma concepção consciente sobre infância, criança, educação infantil, currículo, humanização, dentre outros elementos fundamentais para o trabalho na educação infantil.

Digo isto pois, o curso de aperfeiçoamento: “Currículo, Planejamento e Organização do Trabalho Pedagógico na educação infantil”, organizado pelo GEPEHC, foi o grande divulgador da teoria histórico-cultural em nossa região e, conforme relatos dos/as professores/as, foi um curso que de forma encadeada, mostrou a teoria e sua aplicação na prática, comprovando que é possível promovermos a articulação entre teoria e prática, mesmo nas condições em que se realiza a educação em nosso país, neste momento.

O curso de aperfeiçoamento foi resultante de um convênio firmado entre o Ministério da Educação - MEC e a Universidade Federal do Pará, tendo sido ofertado em seis municípios paraenses, a saber: Acará, Ananindeua, Belém, Castanhal, Concórdia do Pará e Vigia, envolvendo vários outros municípios do estado. Seus participantes eram professores/as, técnicos pedagógicos, gestores de escolas e outros profissionais que trabalhavam diretamente com as crianças. O curso foi composto por dois módulos: o primeiro denominado “Infâncias e educação infantil” era subdividido em duas disciplinas: “História da infância e Políticas públicas para a educação infantil” e “Aprendizagem e desenvolvimento de crianças de zero a seis anos e implicações para o trabalho docente em creches e pré-escolas”. O segundo módulo, intitulado ‘Currículo, planejamento e ação pedagógica na Educação Infantil’, foi composto por quatro disciplinas: “Proposta pedagógica e currículo na educação infantil”, “Documentação

pedagógica”, “Espaço, tempos, relações e atividades na educação infantil” e “Relatos de práticas”.

Como podemos observar, o currículo desse curso de aperfeiçoamento abrangia temas básicos da área da educação infantil, necessários para a formação de um/a professor/a dessa etapa da educação básica. Os temas eram articulados por meio de um eixo vertical, intitulado “Educação infantil humanizadora”, que garantia a discussão das temáticas próprias da educação infantil vinculados aos conceitos fundamentais da teoria histórico-cultural. A organização e encadeamento teórico permitiu aos/as professores/as a adoção dessa teoria como principal fundamento de suas práticas com as crianças (ARAÚJO ET AL, 2016).

Ministrei as disciplinas “Documentação pedagógica”, “espaços, tempos, relações e atividades na educação infantil” e “relatos de experiências”, nos municípios de Acará, Castanhal, Concórdia e Vigia. Em todos os municípios era perceptível a satisfação dos cursistas, e esta era registrada nas avaliações. Além dos instrumentos de avaliação, os professores apresentavam fotos e outros registros de atividades realizadas com as crianças, solicitavam referências bibliográficas para ampliar o conhecimento sobre a teoria e dedicavam em participar dos eventos realizados pela universidade e, especialmente, os do GEPEHC.

As ações do GEPEHC aproximaram os professores do meio acadêmico e favoreceram o início da construção do perfil a que a teoria histórico-cultural orienta: intelectuais de nossa prática que conhecem com profundidade o processo de desenvolvimento das crianças. Foi a partir dessas vivências que pude elaborar o problema de pesquisa que me proponho a investigar.

Conforme Vigotski sinaliza (1924/2003), para que o professor seja o intelectual de sua prática, é imprescindível que tenha a consciência de que o estudo permanente e a adoção de uma teoria comprometida com a transformação da sociedade devem estar presentes na organização de suas atividades com as crianças. Compreendi, então, que o estudo permanente pode acontecer dentro da escola da infância, em momentos de formação contínua¹, sendo organizado pela equipe gestora e os próprios professores. Compreendi ainda que a teoria histórico-cultural poderia permitir não somente ao professor, mas a todos os envolvidos no processo educativo das crianças, a possibilidade de serem profissionais comprometidos com um modelo de sociedade mais justa e humana.

¹ Considero como “momentos de formação contínua e/ou continuada” todas as atividades de orientação que foram realizadas pela coordenadora pedagógica-alvo da pesquisa, como: orientações individuais, orientações grupais, reuniões pedagógicas entrega de materiais de estudo, leitura de informativos, monitoramentos, assessoramentos, busca de atividades utilizando a internet ou livros e revistas e qualquer outro momento em que estejam a coordenadora e alguma professora, envolvidas em orientações pedagógicas.

O problema de pesquisa, questões e objetivos

Meu problema de pesquisa surgiu em meio a minhas vivências. A busca pelo significado de minhas ações e atividades era sempre intencionalizada para o avanço significativo do desenvolvimento das crianças. Procurava sempre buscar sentido tanto para as crianças quanto para mim, como professora e minha experiência como coordenadora pedagógica não foi diferente. Trabalhar como coordenadora pedagógica me fez perceber a necessidade de estudar com afinco a questão que trago como problema de minha pesquisa.

Ao iniciar os trabalhos na coordenação pedagógica procurava me empenhar em conhecer o que constava no regimento interno da escola da infância em que trabalhava. Nesse documento havia as atribuições de todos os servidores da escola, inclusive o papel do coordenador pedagógico. Desse modo, procurava cumprir com o que a mim era determinado, de acordo com o regimento escolar. Porém, atribuições adversas faziam com que as atribuições primordiais fossem deixadas para segundo plano. Dentre as diversas atribuições do coordenador pedagógico, a que sempre me chamava mais atenção era: “Participar juntamente com a equipe escolar, da definição e elaboração de propostas para o processo de formação permanente” (CMREI Prof.^a Ana Lúcia da Silva Almeida – CMREI, 2014). Pensando nessa atribuição, percebi que era imprescindível se ter uma orientação de cunho teórico para que pudéssemos realizar tão ação e era justamente isso que faltava. Por esse motivo, os momentos formativos que aconteciam poucas vezes, eram organizados sem que houvesse relação direta ao que de fato era necessário aos professores e a fundamentação teórica que era apresentada, não permitia promover uma visão crítica sobre a realidade educacional que nos encontramos.

Antes de iniciar os estudos no curso de mestrado, era assim que eu organizava os momentos de formação juntamente com a equipe de coordenadores da escola. Após as aulas de seminário de pesquisa, os estudos no GEPEHC e a atividade de organização das aulas para o curso de aperfeiçoamento, mudei meu modo de agir na escola, introduzindo os conceitos centrais da teoria histórico-cultural aprendidos no curso de mestrado. O retorno ao meio acadêmico favoreceu minha formação científica e me possibilitou olhar para este problema cientificamente, o que redundou nesta dissertação de mestrado.

Segundo a teoria histórico-cultural, nós não nascemos propriamente humanos, mas nos tornamos humanos a partir das nossas relações sociais. Tais relações serão responsáveis pelo nosso desenvolvimento permanente, o que se manifesta em um processo dialético e dialógico. A cultura tem importante papel nesse processo, pois é a partir da produção humana, técnica e simbólica, que o sujeito reconstrói internamente as suas vivências sociais. Vigotski, ao formular

essa teoria, criou um importante construto teórico sobre a formação das qualidades humanas, a chamada “lei genética geral do desenvolvimento cultural”, segundo a qual, o desenvolvimento humano de cada sujeito acontece em dois momentos: em primeiro plano, de forma intersíquica, de maneira coletiva, ou seja, na vivência de um fenômeno com outras pessoas e, posteriormente, de forma intrapsíquica, de maneira individual.

A escola torna-se então um celeiro para a formação das qualidades humanas, pelo fato de os sujeitos se envolverem com frequência em situações intersíquicas e entrarem em contato com a cultura. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como um meio que pode ser intencionalmente organizado para promover o desenvolvimento, onde não apenas os estudantes ou as crianças se desenvolvem, mas também todos os envolvidos nesse processo: gestores, professores, coordenadores, pessoal de apoio, manipuladoras e alimentos, porteiros, etc. Todos são educandos e educadores.

Na educação infantil este cenário é ainda mais interessante, pois as interações acontecem também com pessoas que estão vivenciando o início de seus processos de formação humana. Os envolvidos no processo educativo das crianças têm, portanto, um papel muito importante nessa formação. O professor, segundo Vigotski (1924-26/2003) é o organizador do meio social educativo, e a ele caberá a responsabilidade de contribuir para o processo de formação da personalidade humana consciente das crianças, o que é imprescindível o conhecimento acerca do desenvolvimento humano e de como organizar o trabalho pedagógico na educação infantil.

Como afirmei anteriormente, para Vigotski (1924-26/2003), o processo educativo é composto por três elementos que possuem a mesma relevância para a formação humana, a saber: o professor, o aluno e o meio social educativo. Nas palavras de Vigotski, o processo educativo é trilateralmente ativo. Trazendo esse conceito para o processo educativo formativo do/a professor/a da educação infantil, pode-se pensar pela mesma lógica, sendo um processo trilateralmente ativo também, porém tendo em suas bases, o professor, o coordenador e o meio social educativo em que estão inseridos. Desse modo é notório perceber a relevância do papel do coordenador para com a formação humana e profissional dos professores.

O funcionamento dessa trilateralidade para a formação do professor deve acontecer da forma em que todos estejam envolvidos em um só objetivo. A intencionalidade é característica fundamental e de todas as partes. É necessário que o coordenador pedagógico tenha a intenção de auxiliar o/a professor/a da melhor forma na organização do trabalho pedagógico para a educação das crianças e que o/a professor/a tenha a intenção de aprender nessa relação. O meio educativo favorece também a formação contínua dos professores. É neste sentido que as três partes se relacionam entre si de forma ativa e intencional.

A teoria histórico-cultural entende o professor como parceiro mais experiente neste processo, o que não significa que a relação entre ele e as crianças deva ser de forma unilateral, de forma autoritária. Ao contrário, a relação entre ambos deve acontecer como uma ação combinada, que envolva interesse e participação volitiva. Nessa perspectiva, o papel do coordenador pedagógico também se torna relevante, visto que é ele quem auxiliará o professor na elaboração de suas ações com as crianças.

Se o professor precisa tomar para si essas atitudes, o coordenador pedagógico precisa também estar atento às necessidades dos professores que atuam com ele. É nesse sentido que deve acontecer uma relação mútua entre ambos, para que os coordenadores possam elaborar ações sensíveis às necessidades dos professores, favorecendo a sua permanente formação. Porém a atuação do coordenador pedagógico tem apresentado limitações em suas ações, pois apesar de sua atribuição priorizar a realização de atividades pedagógicas, este profissional geralmente se envolve intensamente em situações administrativas, como relatei anteriormente sobre minha experiência. As pesquisas que serviram de base para o estado da arte desta dissertação, também apontam que o trabalho do coordenador pedagógico, sofre pelas condições de trabalho que lhe são oferecidas, pois por diversas vezes a organização de momentos de formações continuadas, as visitas nas salas de aulas e outras atividades pedagógicas precisam ser interrompidas para a realização de atividades de outra natureza.

Sendo assim, a questão de minha pesquisa insere-se neste problema: Como uma coordenadora pedagógica de uma escola da infância organiza o meio social educativo de formação dos professores da educação infantil e qual a intencionalidade da formação?

Para melhor responder esta questão, decidi desdobrá-las em duas questões específicas, a saber:

1. Quais são os fatores que contribuem para o processo de formação continuada de uma coordenadora pedagógica que atua na educação infantil?
2. Com que intenção a coordenadora pedagógica organiza o meio social educativo para a formação dos/as professores/as e quais são as repercussões na educação das crianças da turma de educação infantil?

Dos objetivos da pesquisa

O objetivo desta pesquisa é investigar como uma coordenadora pedagógica de uma escola da infância organiza o meio social educativo de formação dos professores da educação infantil e com que intencionalidade.

Para complementar a ideia do objetivo geral, elenquei dois objetivos específicos, a saber:

- Investigar o processo de formação contínua, organizado pela Divisão de Educação infantil – DEI vinculada à Secretaria de Educação do município de Ananindeua – PA para os coordenadores pedagógicos da educação infantil;
- Analisar a intenção da organização do meio social educativo por uma coordenadora pedagógica às professoras de educação infantil e as repercussões, em uma escola da infância do município de Ananindeua – PA;

A atuação do coordenador pedagógico na educação infantil: o que dizem as pesquisas mais recentes?

Acreditando que a partir do conceito de processo educativo, neste trabalho justificado pela teoria histórico-cultural, pude pensar como acontece o processo formativo dos professores da educação infantil e para este fim, a figura do coordenador pedagógico apresenta-se de forma essencial, pois é na sua interação com os professores, que surgirão ideias para ações emancipatórias junto às crianças. Desse modo, a base do processo formativo dos professores da educação infantil compreende a mesma trilateralidade que o processo educativo possui, porém com sua especificidade, a saber: o coordenador pedagógico, o professor e o meio social educativo. Cada um desses elementos é relevante para a formação dos professores, mas nesta investigação, o foco será dado à organização e os significados compartilhados no meio social educativo, elemento que Vigotski atribuiu importância, pois carrega em si a intencionalidade educativa, por meio das relações sociais que o compõem. Sendo assim, investigo como esse meio social educativo é organizado por uma coordenadora pedagógica de uma escola da infância de modo a promover a formação contínua dos professores que com ela trabalham, o que repercutirá na educação das crianças dessa modalidade do ensino.

Recorrendo à literatura especializada, constatei que essa era uma questão ainda não suficientemente respondida. Inicialmente, analisei pesquisas que foram publicadas em duas importantes base de dados: as reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, no período de 2009 a 2015, a primeira reunião da região Norte da ANPED, ocorrida no ano de 2016 e no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no período de 2015 a 2016. A escolha do período se deu pelo fato de representar as pesquisas mais recentes nos últimos cinco anos e as palavras de busca foram: coordenação pedagógica na educação infantil, coordenador pedagógico na educação infantil e coordenador pedagógico e professores da educação infantil.

As pesquisas encontradas no banco de dados da ANPED e CAPES somam um total de vinte e um trabalhos envolvendo a atuação do/a coordenador/a pedagógico/a. Para melhor organizar a análise dos trabalhos, criei três categorias para classificar as pesquisas encontradas, a saber: 1. Saberes e práticas dos coordenadores pedagógicos, 2. Formação continuada dos coordenadores pedagógicos e 3. Coordenação pedagógica suas relações e identidade profissional. O quadro a seguir mostra como essa classificação se apresenta nas modalidades do ensino.

Quadro 1 – Classificação das pesquisas sobre a coordenação pedagógica

CATEGORIA / MODALIDADE DO ENSINO	Saberes e práticas dos coordenadores pedagógicos	Formação continuada dos coordenadores pedagógicos	Coordenação pedagógica suas relações e identidade profissional
Educação Infantil	2	1	2
Ensino Fundamental	6	4	6

Fonte: ANPED (2012 - 2016), CAPES (2015-2016)

Na categoria “saberes e práticas dos coordenadores pedagógicos”, incluí trabalhos que tiveram o objetivo de pesquisar as práticas pedagógicas dos coordenadores pedagógicos. Dos vinte e um trabalhos, oito estão nessa classificação e, especificamente, dois trabalhos correspondem à educação infantil. As autoras Pereira (2015) e Sula (2016) realizaram suas pesquisas de mestrado, com o objetivo de investigar como se realizam as práticas dos coordenadores pedagógicos e a relação com os professores da educação infantil. Ambas as pesquisas relatam que a atuação sobre orientações pedagógicas desse profissional ainda necessita ser melhor efetivada, pois é comum suas ações serem interrompidas por intercorrências do cotidiano.

Considero os estudos apresentados de grande importância para o movimento de pesquisar a figura do coordenador pedagógico e sua atuação na escola da infância, porém, diferente dessas autoras que fundamentaram os seus trabalhos no paradigma do “professor reflexivo”, o presente estudo baseia-se fundamentalmente na teoria histórico-cultural.

Sula (2016), faz uma discussão utilizando uma tríade criada especificamente para seu trabalho, composta por: questão do saber, o coordenador pedagógico e o espaço da creche. A autora utiliza como referencial estudiosos como: Schön (1995), Garcia (1999), Nóvoa (2009), André e Vieira (2010), Imbernón (2010, 2011), os quais lhe deram suporte para a discussão sobre o papel da educação no espaço da escola. Além disso, trouxe ainda como referência as ideias de Tardif, com a finalidade de discutir a conjuntura social da profissão docente. Ela aponta que situações como a formação inicial e continuada, a falta de prestígio da profissão e questões éticas são relevantes para compreender a atuação do docente na escola, seja ele professor ou coordenador pedagógico. A metodologia utilizada pela autora compreendeu a aplicação de questionários, entrevistas, análise documental e observações. Com as informações dos questionários, Sula caracterizou o grupo de vinte e oito coordenadores pesquisados, destacando sua trajetória escolar e percurso na carreira, já com os resultados das entrevistas, a autora criou categorias e subcategorias para caracterizar os saberes que foram e transformaram as práticas educacionais dos coordenadores pedagógicos. Os resultados da pesquisa indicaram que o grupo de coordenadores se mostra em contínuo processo de constituição. Revelou ainda que se percebem como profissionais inquietos em constante processo de aprendizagem. As relações interpessoais se destacam dentre as principais tensões e preocupações vivenciadas pelo grupo, em que se faz preciso a mediação de conflitos.

A pesquisa de Pereira (2015) também retrata a prática dos coordenadores pedagógicos. A partir de um estudo de caso, a autora investiga o trabalho da coordenação pedagógica e as suas relações com o trabalho docente, tendo como base a perspectiva das professoras e da coordenadora pedagógica de uma creche municipal no Ceará. Pereira utilizou como referencial teórico a pedagogia da educação infantil, caracterizada por sua especificidade no âmbito da pedagogia da infância e da pedagogia de forma geral (Rocha, 1999). Foram realizadas seções de observação participante do cotidiano de trabalho da coordenadora pedagógica e entrevistas individuais semiestruturadas com a coordenadora pedagógica e as professoras, tendo como foco suas percepções sobre o trabalho da coordenação pedagógica e sua relação com as práticas pedagógicas docentes.

A análise dos dados mostrou que o trabalho cotidiano da coordenação pedagógica na instituição pesquisada relaciona-se de forma pouco colaborativa para a constituição de práticas pedagógicas de boa qualidade por parte das professoras e não contribui para a construção da profissionalidade específica das professoras de Educação Infantil. A percepção da coordenadora pedagógica sobre o seu trabalho apoia-se na ideia de amor à profissão e às crianças e indica confiança em sua qualidade. Por outro lado, as professoras consideram que

ela não atende as suas necessidades de orientação e acompanhamento e de gestão do trabalho pedagógico. A realidade revelada neste estudo fortalece argumentos existentes de que é preciso pensar o perfil do profissional do coordenador pedagógico atuante na Educação Infantil, para que o trabalho a ser desenvolvido possa ter maior qualidade.

Outra categoria elencada para classificar as pesquisas encontradas sobre a atuação da coordenação pedagógica na educação infantil foi a “formação continuada dos coordenadores pedagógicos da educação infantil”. Dos vinte e um trabalhos, apenas cinco fazem parte dessa classificação e especificamente um corresponde a educação infantil.

A tese de Corrêa (2016) teve como objetivo analisar reflexivamente os processos de concepção e desenvolvimento do cotidiano do coordenador pedagógico em ações de formação continuada, a partir das ideias de Amado (2013); Behrens (1996; 2005; 2012); Cosme (2009; 2011; 2013); Esteban (2010); Freire (1987; 1996; 2000; 2001); Libâneo (2008; 2012); Morgado (2012); Moraes (2008; 2012; 2014; 2015); Morin (1986; 2001; 2005; 2008; 2011; 2012; 2013; 2015); Nóvoa (1995; 2009); Placco (2011; 2008); Trindade (2009), entre outros. De abordagem qualitativa, a investigação se deu a partir de um estudo de caso, com nove coordenadores pedagógicos e a análise de conteúdo foi a opção escolhida para o método de análise das informações obtidas. Os resultados apontaram que os coordenadores pedagógicos buscam legitimar as ações que são inerentes ao seu cargo, principalmente ao que se refere à formação dos professores, pois eles reconhecem a importância da formação continuada para a promoção da qualidade no cenário da educação infantil.

“A coordenação pedagógica, suas relações e identidade profissional” foi a última categoria que escolhi para classificar as pesquisas analisadas. Dos vinte e um trabalhos encontrados, oito tem relação com o tema que originou esta categoria, mas apenas dois referem-se à pesquisa na educação infantil.

A pesquisa de Chupil (2015) refere-se às relações dos coordenadores pedagógicos com os professores, visto que tal relação incide na identidade desses profissionais e repercute nas práticas pedagógicas dos professores com quem eles trabalham. O objetivo foi compreender criticamente os fatores que sustentam a gestão da coordenação pedagógica, as relações e repercussões das atuações do coordenador pedagógico frente à prática docente. A investigação de abordagem qualitativa, foi fundamentada por autores como Barroso (2001), Bauman (2001), Cury (2005), Colombo (2004), Freire (1980, 1996, 2003), Libâneo (2012), Saviani (2003), Triviños (2009) para formar sua base teórica.

A pesquisa foi realizada em escolas privadas da cidade de Curitiba e os resultados revelam que se, de um lado, os docentes esperam que as Coordenações Pedagógicas trabalhem

em parceria, contribuindo para sua prática diária, por outro lado, esperam professores participativos, ativos e engajados no cumprimento de sua função. A autora relata ainda que o universo em que a pesquisa foi realizada (escolas privadas e a cobrança por resultados realizada pela família), contribui para que tanto os coordenadores pedagógicos quanto os professores, relacionem a responsabilidade da aprendizagem das crianças com o trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica, visto que seu papel primordial é auxiliar nas melhores práticas dos professores favorecendo assim o aprendizado das crianças.

O segundo trabalho encontrado foi desenvolvido por Alves (2011) e refere-se a uma tese de doutorado, que tem como objetivo compreender o trabalho e a constituição de identidades profissionais de coordenadoras pedagógicas em centro municipais de educação infantil (CMEI'S) da cidade de Goiânia. A investigação foi organizada com base no método do materialismo histórico, a partir do diálogo com autores, como Marx, Mészáros, Frigotto e outros, que permitiram à autora apreender o movimento concreto e contraditório do objeto na totalidade e as informações foram construídas por meio de entrevistas, questionários e análise de documentos.

As informações foram construídas por meio de entrevistas e questionários com 93 (noventa e três) coordenadores pedagógicos de 73 (setenta e três) CMEI' e a partir da análise de documentos. Os resultados revelaram desafios, descompromissos e possíveis avanços na educação infantil, porém observou-se também limites quanto à gestão democrática, considerada pela autora como uma utopia necessária na luta por uma educação de qualidade

Segundo Alves (2011), tais diversidades incidem na constituição da função de coordenação pedagógica e também na identidade profissional do coordenador, visto que este profissional desempenha importante papel na gestão do CMEI, podendo atuar decisivamente na configuração de uma gestão democrática e compartilhada na Educação Infantil.

Neste estado do conhecimento é importante relatar a pesquisa intitulada “O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições”, encomendada pela Fundação Carlos Chagas e realizada pela Fundação Victor Civita. Trata-se de uma pesquisa a nível nacional, realizada nos anos de 2010 e 2011, tendo coordenadoras as professoras Vera Maria Nigro de Souza Placco, Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Lúcia Trevisan de Souza. Os resultados do estudo foram apresentados na forma de coletâneas de textos, organizada por Laurinda Almeida e Vera Placco e publicada pela Edições Loyola, totalizando 11 livros. Todos os títulos são referentes ao trabalho e as implicações que a coordenação pedagógica pode imprimir na escola.

As autoras tinham como objetivo geral analisar o processo de coordenação pedagógica em diferentes regiões do Brasil, ampliar o conhecimento sobre o coordenador pedagógico e com isso subsidiar políticas públicas de formação docente e organização dos sistemas escolares.

A referida pesquisa se desenvolveu em duas fases. A primeira referente a análise quantitativa, contou com a participação de 400 (quatrocentos) coordenadores pedagógicos, que responderam a um questionário aplicado por telefone, realizado pelo Ibope inteligência. O objetivo dessa fase era levantar características, percepções e opiniões dos coordenadores pedagógicos brasileiros, além de prover um retrato desse profissional e uma investigação da sua relação com a educação. A segunda fase constou de uma análise qualitativa, em que foram entrevistados 20 (vinte) profissionais da educação (coordenadores, professores e diretores) distribuídos em cinco estados do Brasil. O objetivo era compreender como se estruturam e se articulam as atribuições de coordenação pedagógica em escolas de ensino fundamental e médio, analisando as características do perfil delineado na fase anterior.

Os resultados retratam que mais de 80% dos coordenadores pedagógicos são do sexo feminino. A maioria trabalha há mais de seis anos nessa função e passa em média um ano e seis meses na mesma escola, sendo, geralmente, indicados por diretores de escolas ou indicações políticas. As autoras utilizaram como referência teórica a concepção de Claude Dubar. Na perspectiva desse autor, a constituição da identidade profissional dos coordenadores pedagógicos acontece no exercício da própria função, na relação que eles estabelecem com as suas atribuições, com suas próprias experiências e a relação com os demais profissionais da educação. Nesse sentido, para as autoras, as atribuições dos coordenadores pedagógicos giram em torno de três eixos: (1) formador, (2) articulador e (3) transformador, porém os coordenadores pedagógicos brasileiros, ainda se encontram muito limitados em relação às suas atribuições pedagógicas de fato, pois o envolvimento com problemas administrativos é algo corriqueiro e até permanentemente uma de suas atribuições na escola.

Considero relevante mencionar que essas duas autoras são as referências mais citadas nas pesquisas sobre o coordenador pedagógico em nosso país e que a análise de tais obras, como ocorreu neste trabalho, permite-nos perceber o quanto ainda precisa ser pesquisado sobre a atuação deste profissional da educação.

De um modo geral, as pesquisas acerca da coordenação pedagógica versam sobre os saberes e práticas dos coordenadores pedagógicos, a formação continuada e as suas relações e identidade profissional. Cada pesquisa acima relatada tem grande contribuição para a ciência, porém é notório que não há estudos sobre a organização do meio social educativo para os professores da educação infantil em uma perspectiva histórico-cultural. A questão a que essa

dissertação se propõe a responder está ligada ao papel que Vigotski (1924-26/2003) atribuiu ao professor, dentro do processo educativo: ser o organizador do meio social educativo para as crianças. Presumo que ao coordenador pedagógico, profissional que orienta e auxilia o professor em sua tarefa de organizar o trabalho pedagógico para e com as crianças, cabe a atribuição do mesmo papel que Vigotski atribuiu ao professor, porém nesse caso, sendo o organizador do meio social educativo para os professores da educação infantil.

A constatação que fiz ao rever a literatura acerca da atividade do coordenador pedagógico, me fez perceber que existem poucos trabalhos fundamentados no referencial da teoria histórico-cultural e que dentre esses não há nenhum que tenha se valido do conceito de “processo educativo”, formulado por Vigotski, para pensar a atividade do coordenador pedagógico, de um modo específico, do coordenador pedagógico da educação infantil,

Sendo assim, organizei a presente pesquisa que investigou como uma coordenadora pedagógica de uma escola da infância organiza o meio social educativo de formação dos professores da educação infantil e qual a intenção dessa formação.

Justificativa:

Estudar a atuação de uma coordenadora pedagógica e como ela organiza o meio social educativo para os professores por ela coordenados, se justifica pela relevância que o trabalho consciente da atividade de coordenação pedagógica pode imprimir na formação contínua dos professores e assim no desenvolvimento integral das crianças.

A escola é o espaço em que as relações sociais acontecem a todo momento. Tais relações corroboram para a constituição do sujeito, esteja ele em qualquer função que desempenhe neste espaço, assim, todos se constituem e todos são constituídos, todos educam e todos são educados em um processo que é formativo.

Saviani (2012), afirma que o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. O professor nesse sentido tem papel relevante para conduzir e organizar suas práticas para este fim, porém, torna-se necessário que suas ações sejam orientadas por fundamentação teórica que favoreça o pensamento crítico e emancipatório dele e de suas crianças.

É comum encontrarmos pesquisas que atribuem valor importante à figura do professor na escola, como principal responsável pelo êxito da educação das crianças. Na educação infantil, esse sujeito é ainda mais visado, pelo fato de atuar nessa, que é a primeira etapa da vida

de um sujeito, etapa em que as crianças iniciam sua vida escolar e os vínculos intelectuais e afetivos são criados. Porém, não é apenas com o professor que a criança na educação infantil cria tais vínculos. Eles são criados com os novos colegas, com os outros professores e demais profissionais que atuam no mesmo espaço, ou seja, com todo o ambiente que lhe é proporcionado. Sendo assim, todos estão envolvidos direta ou indiretamente no processo educativo das crianças.

O professor é um dos atores que tem grande responsabilidade pelo desenvolvimento das crianças, porém sem estrutura ele pouco pode fazer para que este desenvolvimento seja exitoso. A estrutura a que me refiro, não diz respeito apenas às questões físicas, mas também às questões pedagógicas.

Os organismos internacionais (Banco Mundial, Unesco, Organização para a cooperação e desenvolvimento econômico – (OCDE) analisam o trabalho do professor, seu desempenho nas escolas e a formação inicial e continuada e têm inspirado os modelos de formação continuada dos professores, que são formulados com o interesse de fomentar o desenvolvimento econômico e desse modo garantir competências para a atuação dos sujeitos no mercado de trabalho e na concepção de educação centrada nos resultados obtidos com base na avaliação de desempenho, pautada em parâmetros internacionais de aprendizado (MAUÉS, et al 2012).

O Índice de desenvolvimento da educação básica, o IDEB analisa o desempenho das crianças em suas habilidades de leitura e matemática, com resultados de avaliações por amostragem da “Provinha Brasil”. De certa forma, esse exame torna-se também uma avaliação do trabalho do professor, visto que nas escolas exige-se muito dele para que seus alunos obtenham boas médias nas avaliações nacionais, uma vez que a média do IDEB incide nos benefícios financeiros que a escola pode conseguir junto ao governo federal, o que se torna mais uma “responsabilidade do professor”.

Desse modo a situação dos professores mostra-se bastante delicada, principalmente, se não tiver o apoio da gestão. A educação infantil ainda não passa por tais avaliações, mas já é muito visada pelo novo modelo de governo. Quero dizer com isso, que muitas vezes, o insucesso de algumas crianças é justificado pelo trabalho do professor, mas pouco se olha para as condições de trabalho a que são submetidos.

Muitos professores trazem a responsabilidade para si sobre os resultados que são obtidos, tanto nas avaliações nacionais, quanto nas avaliações regionais/loais. Tal sentimento faz com que cada vez mais os professores dispensem total atenção às políticas de formação continuadas advindas dos planos de governo, que são fundamentadas nos ideais dos organismos internacionais, e que têm por objetivo a regulação e manutenção de uma sociedade alienada de

seus direitos, situação que leva os professores a assimilarem e acomodarem suas ações educativas, impossibilitando-os de se apropriarem de uma visão ampla da educação, ao mesmo tempo em que deixam de fornecer a esse profissional, elementos para compreender criticamente a realidade social na qual atua (Cabral Neto e Macedo, 2006:2012).

É assim também o trabalho do coordenador pedagógico, pois como o professor, o coordenador pedagógico é compreendido como o profissional que auxiliará o professor a obter êxito com seus alunos, porém o êxito a que me refiro está relacionado aos resultados das avaliações de larga escala. É comum observar que atualmente essa tem sido a preocupação da escola pública: o resultado das avaliações externas. Desse modo, a responsabilidade recai nos profissionais que estão diretamente ligados aos alunos e o foco se detém aos aprendizados emergenciais relacionados aos conteúdos de linguagem e matemática. Tal preocupação impossibilita aos profissionais da educação pensarem em um modelo de educação mais sólido, em que os conhecimentos críticos ganhem maior espaço no currículo. Tal pensamento dispensaria a preocupação em conseguir os resultados esperados, pois estes seriam consequência de um modelo educacional crítico e consciente.

Contudo acredito que esta pesquisa seja um grande passo para diversas aberturas e discussões no cenário educacional. Em primeiro lugar, porque volta o olhar para as condições de trabalho, sejam elas físicas ou pedagógicas, em que se encontram os professores e os coordenadores pedagógicos. Em segundo lugar, porque compreende o papel do coordenador pedagógico como o organizador do meio social educativo dos professores da educação infantil, assim como Vigotski compreende o papel do professor. E por fim, porque dá abertura para a discussão de políticas eficazes de formação continuada para os coordenadores pedagógicos, legitimando e fortalecendo sua relevante atuação junto aos professores.

Referencial teórico:

O referencial teórico que norteia esta pesquisa já se mostra explicitamente no próprio nome desta dissertação. A organização do meio social educativo é uma das funções que Vigotski atribuiu ao professor, ao desenvolver suas ideias sobre o processo educativo. A teoria histórico-cultural, constituiu-se, portanto, na fundamentação teórica que fundamentou toda essa investigação.

A escolha dessa teoria se deu pelo motivo de coerência entre o papel do professor e o processo de formação inicial ou continuada de forma mais emancipatória. Teixeira e Mello (2015) apontam quatro razões para esta relação e concordando com as autoras, eu me propus a

iniciar minha investigação nessa mesma perspectiva. As razões que as autoras referem-se são: (1) a compreensão da relação entre o indivíduo e a sociedade, de modo que o professor possa entender as diferenças entre os alunos, não apenas físicas, mas principalmente nos aspectos econômicos e sociais, (2) a possibilidade de estruturação de uma prática pedagógica posicionada política e ideológica, (3) A possibilidade de organização de uma prática intencionalizada para com seus estudantes e por fim, (4) pelo poder reflexivo dessa teoria de possibilitar ao professor repensar sua prática sempre.

Proceder uma investigação nesta perspectiva é também vivê-la pessoalmente e acreditar em um novo modelo de sociedade, assim como Vigotski pensou e acreditou. A totalidade empregada na teoria histórico-cultural implica em compreender a realidade por suas múltiplas conexões, examinar as relações entre os fenômenos para além da casualidade aparente, compreender também os processos de mudança, quer se apresentem como transformação efetiva, quer se apresentem como permanência, renovação ou modernização (NAGEL, 2015).

Vigotski em seus estudos sobre a constituição do sujeito (TEIXEIRA; MELLO, 2015), criou uma abordagem psicológica que apresenta um novo conceito de homem e de uma nova sociedade. O contexto em que ele se encontrava em sua época era envolvido pela revolução Russa de 1917, em que diversas manifestações promovidas pela classe trabalhadora, os camponeses e até mesmo a burguesia que ali se formava tomaram corpo e foram as ruas exigir do então governo do Czar Nicolau II, melhorias e condições de trabalho.

Para Vigotski, a formação se daria numa relação dialética entre o sujeito e o meio organizado ao seu redor, sendo que, o que se tornaria mais interessante para a teoria de Vigotski é a interação entre as pessoas, as verdadeiras relações sociais. “Por detrás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente relações sociais, as autênticas relações humanas”. (Vigotski 1931/2000, p. 150)

No texto “A revolução socialista do homem” (1930), Vigotski inspirado em Marx e Engels revela que a emancipação do homem está sujeita às intempéries do capitalismo. Ele remete-se à temática abordada por Marx sobre a corrupção da personalidade humana, que é originada pelo crescimento da sociedade capitalista industrial em que há divisão da sociedade em dois extremos, entre o trabalho intelectual e o material, a separação entre a cidade e o campo, a exploração implacável do trabalho de crianças e mulheres, a pobreza e a impossibilidade de um desenvolvimento livre e omnilateral do pleno potencial humano e no outro extremo, folga e ostentação.

O capitalismo desse modo favorece as desigualdades não apenas sociais, mas também a degeneração do homem que se torna alienado e escravizado pelos instrumentos de suas

atividades. Foi por este motivo que Vigotski iniciou seus estudos sobre como uma psicologia poderia auxiliar a transformação de uma sociedade de forma que não estivesse mutilada pela educação que os treina para uma certa especialidade e pela escravização vitalícia a essa especialidade. Neste sentido Vigotski não via outro sentido para esta nova psicologia. O primeiro nome a ser mencionada por ela, seria a educação.

“Vigotski acreditava que sem os processos sociais educativos, num sentido amplo e sem o ensino sistemático, papel específico da escola, não haveria formação do psiquismo tipicamente humano em suas formas de expressão mais desenvolvidas. Foi nesse sentido que afirmou ser a educação a primeira palavra que a nova psicologia menciona”.

(TEIXEIRA & MELLO, 2015, p.?)

As ideias de Vigotski não se tratam de mais uma teoria pedagógica que fornecerá, práticas inovadoras aos professores para que possam contemplar avanços cognitivos e significativos em seus alunos. É muito além disso. A grande diferença desta teoria é seu compromisso com a transformação de uma nova sociedade, de um novo homem.

Um dos conceitos criados por Vigotski e tão necessário para o entendimento de uma prática emancipatória refere-se à “lei genética geral do desenvolvimento cultural”. Vigotski criou este conceito para explicar também o processo de formação das funções psíquicas superiores. Para o autor, quando nascemos, já obtemos algumas funções psíquicas, as quais são denominadas de elementares. O choro é um exemplo pontual para explicar as funções psíquicas elementares. Já as funções psíquicas superiores são aquelas em que o sujeito, a partir das funções elementares formará, ao longo de sua vida, na interação com os outros e com o meio que lhe é proporcionado.

“Toda função psíquica superior surge no processo de desenvolvimento do comportamento duas vezes: inicialmente, como uma função do comportamento coletivo, como forma de colaboração ou interação, como meio de adaptação social, ou seja, como uma categoria interpsicológica, e, pela segunda vez, como meio de comportamento individual da criança, como meio de adaptação pessoal, como um processo interno de comportamento, ou seja, como categoria intrapsíquica.”

(Vigotski, 1995, p.307)

Desse modo, o sujeito inicia o processo de formação de uma função psíquica superior de maneira coletiva em um ambiente em que está imerso de sua cultura. Posteriormente e voluntariamente faz uma reconstrução interna de uma vivência externa ao que foi vivido coletivamente, a qual fará parte da sua subjetivação, ou seja, de sua própria configuração verdadeiramente humana

Vigotski concebia ao professor como um profissional crítico sobre sua realidade e precisaria considerar que a organização de seus “ensinamentos” poderia afetar em maior ou menor grau as funções psíquicas de seus alunos. Desse modo, tudo precisa ser intencionalmente

pensado. A seleção dos materiais, o planejamento das atividades, o espaço que será trabalhado, as relações que serão feitas, todos esses elementos devem ser considerados pelo professor, pois todos esses elementos podem interferir no processo de desenvolvimento de cada um de seus alunos.

É neste ponto de vista que o professor é percebido por Vigotski como um organizador do meio social educativo, ou seja, nele deve estar entranhada a intencionalidade implicada. Assim, o papel do professor seria organizar o meio social educativo para que o mesmo proporcione condições para o melhor desenvolvimento de seus alunos. Tal organização requer principalmente a intencionalidade do professor em propor as atividades e selecionar os materiais a serem utilizados, preocupando-se com as experiências propostas e como elas podem se tornar vivências que afetarão as funções psíquicas e o farão avançar as qualidades humanas de seus alunos.

Pensando neste construto teórico de Vigotski é que atribuo ao coordenador pedagógico o papel de organizador do meio social educativo de formação dos/as professores/as. Certamente, Vigotski em sua época, não atribuiu tal papel a figura do/a coordenador/a pedagógico/a, visto que ainda não havia a identificação desse profissional. Porém, o sistema conceitual de Vigotski permite-nos pensar nas funções desenvolvidas pelo/a coordenador/a e desse modo, contribuir com a divulgação de uma teoria que almeja a transformação da sociedade por intermédio da educação.

Referencial metodológico:

A presente pesquisa trata-se de um estudo de caso fundamentado nas orientações da teoria histórico-cultural, para poder responder como uma coordenadora pedagógica organiza o meio social educativo para os professores da educação infantil. Conforme exposto anteriormente, o objeto de pesquisa estudado está diretamente relacionado ao papel que Vigotski atribuiu ao professor, que é o de ser o organizador do meio social educativo para e com seus alunos. Desse modo, atribuo ao coordenador pedagógico o mesmo papel, pois tendo ele a função de auxiliar os professores a permanente melhoria de suas práticas cabe-lhe organizar também o meio social educativo para com os professores que trabalha, no caso desta pesquisa, professores da educação infantil.

Vigotski ao discutir acerca das questões de método, propôs o método genético-experimental ou o método genético causal, que compreende a razão genética, no sentido de analisar a gênese do problema e experimental ou causal no sentido de investigar as causas do

fenômeno estudado. Delari (2015) explica que, para Vigotski, o método é questão primária para a busca da verdade. Por este motivo, o autor afirma que a verdade sobre a realidade humana só é objeto de busca da investigação científica na medida em que é vista como questão “prática”, como pertinente à transformação daquela mesma realidade (Delari, 2015). O autor sugere, baseado nas teses do materialismo histórico, que para sabermos se algo é verdadeiro ou não, tenhamos como referência dois princípios fundamentais: o princípio dialógico, pautado em Bakhtin, em que se torna necessário o confronto de ideias, a divergência, o debate e o diálogo, para que se chegue a verdade sem parcialidade e o princípio da prática, pautado em Marx, tendo o sentido de transformação da realidade em uma direção de maior emancipação do ser humano. Foi a partir desse pensamento que organizei o método desta investigação, a fim de procurar saber, nesse caso específico, qual é a verdadeira relação de uma coordenadora pedagógica com os professores da educação infantil, a partir da observação do espaço dialógico que é criado por elas.

Segundo Delari (2015, p. 55) é importante destacar que ao longo de vários anos da produção de Vigotski foram encontradas, ao menos quatro conceitos metodológicos fundamentais para a teorização em psicologia, de acordo com este autor, são perguntas que se não forem respondidas com devido rigor, podem comprometer todo o processo de investigação científica baseado na teoria histórico-cultural. São elas: (a) Qual o objeto de análise da psicologia? (b) Qual o princípio explicativo? (c) Qual a unidade de análise que articula concretamente o objeto de análise e o princípio explicativo? (d) Qual o modo de proceder a análise que perpassasse o objeto de análise da psicologia, o princípio explicativo e a unidade de análise?

Seguindo os princípios metodológicos de Vigotski e partindo do geral para o particular, segundo suas orientações de cunho histórico-cultural, o objeto de análise da psicologia seria o desenvolvimento da personalidade humana consciente, o princípio explicativo são as relações sociais, o unidade de análise é o significado das palavras e o modo de proceder a análise entre estes princípios pelo método genético causal, ou seja, é necessário buscar a origem e a causa do fenômeno para poder concluir minha análise.

Para ampliar tal discussão utilizo os estudos da autora Livia Simão (2002) como referência sobre as relações dialógicas entre a coordenadora e as professoras de educação infantil. A partir dessa referência pude compreender como captar os significados da constituição da coordenadora pedagógica e a sua intenção nos momentos de formação continuada para as professoras. Utilizo também Teixeira (2009) para organizar as unidades de análises sobre os significados encontrados nesta investigação.

O caminho metodológico assim foi organizado com o objetivo de responder à questão central deste trabalho. Porém, para que tal questão pudesse ser respondida com mais precisão e profundidade, optei por criar duas questões específicas, cujas respostas serão apresentadas em dois capítulos diferentes. As duas questões, já mencionadas anteriormente, correspondem ao processo de constituição da coordenadora pedagógica à intenção da organização do meio social educativo para a formação contínua dos professores da educação infantil. Para obter as respostas a esses questionamentos, utilizei instrumentos de coletas de informações que foram elaborados de forma específica para cada questão. As entrevistas foram necessárias para perceber o objetivo e as expectativas dos profissionais que trabalham na Secretaria Municipal de Educação – Divisão de Educação Infantil - SEMED/DEI. Já as observações realizadas no Centro Municipal de Referência em Educação Infantil “Gunnar Vingren” - CMREI, me permitiram conhecer como as formações advindas da SEMED/DEI contribuíam para o desenvolvimento das ações da coordenadora pedagógica e, por fim, as gravações de áudios e as videograções ajudaram-me a perceber as minúcias em relação ao significado atribuído pela coordenadora pedagógica à sua função e constituição diária como coordenadora pedagógica.

Estrutura da Dissertação

Esta dissertação de mestrado está dividida em quatro capítulos, além desta introdução. No primeiro capítulo, intitulado “A atividade de coordenação pedagógica na educação infantil: o meio social educativo, o professor e o coordenador pedagógico”, faço um breve levantamento histórico sobre a atividade de coordenação pedagógica, seus desafios e situações, utilizando autores que estudam a figura do coordenador pedagógico, suas atribuições e condições de trabalho no Brasil. Posteriormente, detenho-me a discutir acerca das atribuições da coordenação pedagógica na educação infantil, realizado nas escolas da infância. Por fim, procuro estabelecer uma relação entre o processo educativo das crianças e o processo formativo dos professores, tendo como referência um postulado da teoria histórico-cultural que pode colaborar para a atuação tanto do professor como do coordenador pedagógico da educação infantil, que é a ideia do professor como organizador do meio social educativo.

O segundo capítulo tem como título “Sobre o método: o caminhar da pesquisa”. Nele apresento a abordagem teórica e metodológica que mostraram esta pesquisa. É importante ressaltar que o método apresentado neste capítulo corresponde ao trabalho de pesquisa como um todo, uma vez que os capítulos referentes à análise dos dados, apresentam seu método próprio para cada análise realizada.

Já no capítulo terceiro, que tem como título “O processo de constituição de uma coordenadora pedagógica da educação infantil; a existência social de Andréia”, apresento as respostas e análises resultantes da investigação. Nesse mesmo capítulo, faço um breve levantamento acerca das peculiaridades da existência social da coordenadora pedagógica estudada e o que lhe constitui como tal.

No capítulo quarto, que tem como título “A organização do meio social educativo da atividade de coordenação pedagógica para a formação contínua dos professores da educação infantil e a intencionalidade da formação”, discuto sobre a atuação da coordenadora pedagógica e sua intenção sobre a organização do meio social educativo para a formação contínua dos professores.

Por fim, farei minhas considerações finais sobre o estudo realizado, na certeza de que investigações como esta favorecem a melhoria do trabalho coletivo da escola para o pleno desenvolvimento das crianças e contribuem para um novo modelo de educação, mais preocupado com a formação de um novo homem para uma nova sociedade.

CAPÍTULO I – A ATIVIDADE DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O MEIO SOCIAL EDUCATIVO, O PROFESSOR E O COORDENADOR PEDAGÓGICO

Nossos movimentos são nossos professores
(Vigotski, 1924-26/2003, p.75)

Neste capítulo darei ênfase ao trabalho da coordenação pedagógica como atividade relevante para o melhor desempenho das práticas pedagógicas dos professores, o que incide no processo de humanização das crianças.

Inicialmente, falarei das implicações que a formação inicial e continuada incide na formação dos profissionais da educação. Em seguida, apresentarei um breve levantamento histórico da atividade de coordenação pedagógica e discutirei como essa função é percebida na educação infantil, perante a formação contínua organizada, planejada e desenvolvida com os professores da educação infantil.

Após a explanação sobre sua gênese, abordarei a questão da atividade de coordenação pedagógica à luz da teoria histórico-cultural, momento em que serão abordados alguns conceitos principais dessa abordagem teórica cruciais para o entendimento dessa atividade para o processo educativo formativo dos professores realizado dentro das escolas.

1.1. As implicações da formação inicial e continuada dos profissionais da educação

A atuação do coordenador pedagógico nas escolas implica na discussão da formação docente dos professores, pois estes dois profissionais da educação possuem a mesma formação inicial² e ao final do curso estão aptos para os desafios que a profissão os oferece.

A formação docente é uma questão debatida no meio acadêmico devido suas implicações no modelo educacional que vivenciamos. O livro “O trabalho docente na educação básica: o Pará em foco”, publicado em 2012, é resultado desse debate. Nele são apresentados resultados da pesquisa “Trabalho docente na educação básica no Brasil”, com foco nos resultados dos estudos realizados no estado do Pará. A pesquisa aqui no Pará foi realizada em cinco municípios, a saber: Altamira, Concórdia, Curalinho, Marituba e Belém, a capital do estado. No livro, os capítulos são destinados a explicitar e analisar a problemática do trabalho

² Refiro-me aos coordenadores pedagógicos que possuem formação inicial como pedagogos. Na rede municipal de educação em que realizei a pesquisa o requisito básico para ser um/a coordenador/a pedagógico/a é ter a formação em pedagogia ou formação de professores.

docente na educação básica em suas múltiplas dimensões e perspectivas, considerando a regulação decorrentes das políticas educativas. Araújo (2012) faz uma discussão específica sobre os docentes da educação básica no estado do Pará e de início caracteriza a formação inicial e continuada como um fator implicador da qualidade da educação em nosso estado.

Segundo o autor, de acordo com o documento da Conferência Nacional de Educação (CONAE-2010), a formação inicial e continuada deve ser tratada com vistas não só a melhorar as condições de vida e de trabalho dos educadores, como também a qualidade da educação. Nessa perspectiva, o perfil dos profissionais deve ser pautado pela concepção de educação como um processo construtivo e permanente, exigindo a formação de um profissional crítico que valorize a construção coletiva do conhecimento, tendo o diálogo como uma ação constante na prática do ensino e que respeite a cultura e subjetividade de cada estudante. O profissional deve ser participativo e estimular a organização dos trabalhadores em educação, dos estudantes, dos pais e das mães, fortalecendo a comunidade escolar e contribuindo para o desenvolvimento da gestão democrática da escola como forma de valorizar a efetiva participação da comunidade escolar, nas deliberações administrativas, financeiras e pedagógicas da unidade de ensino.

A formação de um profissional crítico, apontado pelo documento da CONAE também está prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, quando considera a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos no diálogo constante entre diferentes visões de mundo. Porém, como afirma Araújo (2012), há dificuldades que são enfrentadas na formação dos profissionais em educação, pois apesar dessas considerações estarem presentes nos documentos oficiais, o que se observa na prática, não é, objetivamente observado na realização dos cursos.

Um dos motivos apontados por Araújo refere-se à relação teoria e prática e concordando com o autor, a formação crítica dos docentes deve ser permeada por uma teoria que possibilite o pensamento crítico. Saviani (2012) em sua obra “Escola e democracia” apresenta as teorias que fundamentaram a educação brasileira durante todos esses anos. Ele considera que tais teorias podem ser divididas em dois grupos: o primeiro grupo refere-se às teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, ele chama de teorias não críticas sobre a educação. O segundo grupo refere-se às teorias que entendem ser a educação um instrumento

de discriminação social, são as teorias crítico-reprodutivistas. Saviani (2012) aponta que é preciso ir em busca de uma teoria crítica da educação que entenda criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação das desigualdades sociais. A esta teoria impõe-se a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não críticas), como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos docentes uma arma de luta capaz de permiti-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado (Saviani, 2012 p. 30).

A pedagogia histórico-crítica é uma proposta contra hegemônica e pode ser considerada uma teoria crítica, porém não reprodutivista da educação. Saviani e seus colaboradores ao formularem essa teoria, tiveram como fundamentação a concepção dialética, na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades no que se refere às suas bases psicológicas, com a teoria histórico-cultural desenvolvida pela escola de Vigotski.

Apesar de concordar com o pensamento de Saviani, nesta dissertação prevalecem as ideias de Vigotski, que são discutidas com a intenção de demonstrar como uma teoria pode orientar uma prática consciente de um modelo educacional crítico sobre a realidade. A teoria histórico cultural tem em seus fundamentos a possibilidade de ir além dos conhecimentos que a escola pode oferecer, favorecendo o desenvolvimento da formação humana de maneira integral.

É nessa perspectiva que a formação continuada dos profissionais da educação é vista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada. O artigo 16 aponta que essa formação compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos programas e ações para além da formação mínima exigida, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. Porém, essa ainda é uma realidade distante, pois como firma Araújo (2012), muitas são as adversidades para que tais intenções se cumpram.

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada considera que os estados e municípios possuem os centros de formação, os quais devem desenvolver ações de formação continuada atendendo às políticas públicas de educação. Porém, como afirma Araújo (2012) é preciso haver maior comprometimento dos estados e municípios em relação à aplicação dessas ações, pois são necessários investimentos no local de trabalho para a formação, para o fortalecimento da gestão democrática e o estímulo ao processo pedagógico.

Ainda segundo o autor, algumas medidas devem ser tomadas para melhorar a qualidade da formação dos docentes. Os resultados sobre o indicador “formação profissional”, na pesquisa sobre o trabalho docente no Pará, mostram que para a melhoria da formação destes profissionais, são necessários seis requisitos apontados pelos respondentes da pesquisa, a saber: (1) receber melhor remuneração, (2) reduzir o número de alunos por turma, (3) receber mais capacitação para a atividade que exercem, (4) aumentar o número de horas-aula/atividade, (5) contar com maior apoio técnico nas suas atividades e (6) garantir a dedicação exclusiva a uma única unidade educacional.

Dando destaque ao item cinco percebe-se que o apoio técnico se refere ao coordenador pedagógico, pois entende-se que ele é a figura que atua como técnico em educação nas escolas e sem dúvidas a sua atuação incide no desempenho e desenvolvimento humano dos professores e conseqüentemente, das crianças.

Tais indicações mostram o caminho a ser tomado para a melhoria das condições de formação dos profissionais da educação, basta que se cumpram.

1.2. A atividade de Coordenação Pedagógica: sua origem e seus desafios

A função de coordenação pedagógica tem em sua história diversas versões, mas não se sabe ao certo quando teve início. Porém a suas atribuições tem forte relação, segundo Garrido (2008), com a formação dos professores, sendo ela inicial ou continuada.

Roman (2001) relata que aqui no Brasil essa função teve seu início com a figura do *inspetor escolar*, que tinha o papel de controlador da presença dos alunos e do trabalho do professor distante do espaço escolar. Posteriormente, com a reforma educacional advinda do movimento da Escola Nova, o inspetor escolar passou a ter função de orientador escolar, porém era agora necessário exercer um trabalho técnico de auxílio aos professores, uma vez que este movimento previa a criação de funções de apoio aos professores com palestras, treinamentos e cursos. Portanto, este profissional deveria estar próximo ao professor ou na mesma unidade de trabalho.

Surgem, então, diversas nomenclaturas além do orientador escolar, como: supervisor escolar, assistente pedagógico, coordenador escolar, entre outras. As atribuições de cada função se confundiam e outras até mesmo se repetiam. No antigo currículo dos cursos de pedagogia havia as habilitações que direcionavam o profissional para seu campo de atuação, estritamente selecionado em supervisão escolar, orientação pedagógica ou administração escolar. Hoje, após

a reforma dos cursos de pedagogia e formação de professores, tais habilitações já fazem parte da estrutura do curso.

Mate (2006) afirma que, no estado de São Paulo, o profissional denominado nesta pesquisa de Coordenador Pedagógico, hoje, é chamado de *Professor Coordenador Pedagógico*, e teve sua função estabelecida, a partir de reformas que se iniciaram principalmente na década de 1940, quando foram efetivadas inúmeras inovações na educação desse estado. A autora cita algumas inovações dessa época, tais, como: a criação de classes de aceleração, ciclos de aprendizagem, flexibilização das disciplinas entre outros métodos e técnicas. Roman (2001) afirma que mais recentemente surgiram novas legislações sobre a educação escolar e uma especificamente que obriga a presença de um PCP³ nas escolas.

A Resolução n.º 28 da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, de 4 de abril de 1996, instituiu a função de professor coordenador pedagógico (PCP) para todas as escolas da rede estadual que contivessem no mínimo doze classes funcionando em um ou mais períodos. Caso a escola contasse com, no mínimo, dez classes em funcionamento no período noturno, poderia designar um PCP específico para esse período.

(Roman, 2001)

Segundo Mate (2006), as reformas educacionais não foram ações exclusivamente positivas, pois toda reforma carrega tentativa de regulação social e, no caso específico dessas reformas, a escola tornou-se um espaço de adaptação de mudanças de acordo com os interesses de classes inseridas no contexto histórico da época. A autora afirma, ainda, que tais reformas, ao mesmo tempo em que lançam ou reformulam programas e métodos de ensino, também alteram modos de organizar o tempo, o espaço e o saber escolar, sugerem modos de pensar e fazer educação e estabelecem outros padrões de comportamento.

Durante o governo militar (1964-1985), por exemplo, outras mudanças emergiram, causando a crise da Escola Nova e sendo criado outro modelo de educação, em que a formação dos professores e estudantes foi atingida. O novo modelo de uma educação baseada na pedagogia tecnicista, foi organizado a partir das relações da organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo) e também do comportamento humano (behaviorismo), que estavam em discussão na época. O lema positivista “Ordem e Progresso”, escrito na bandeira do Brasil, metamorfoseou-se em “Segurança e desenvolvimento” (Saviani, 2013). Tal objetivo incidiu na organização do modelo educacional que se instaurou nesse período. Desse modo, os

³ Sigla referente ao professor coordenador pedagógico, muito utilizado nos textos de Roman.

reformadores almejavam com a educação um novo modelo de sociedade, voltada para o produtivismo.

Coincidência ou não, atualmente vivemos um momento semelhante, em que novas reformas não apenas desconsideram os avanços conquistados por lutas incessantes de professores e estudantes conscientes de uma educação de qualidade, mas presumo que tendenciam mais uma vez, por um novo modelo de sociedade mais obediente e passiva.

A figura do coordenador pedagógico e sua atuação dentro da escola torna-se relevante, para que consciente de seu papel, possa garantir a formação contínua do grupo de professores sob sua responsabilidade, de maneira emancipadora, com a finalidade de que estes professores, façam o mesmo em suas práticas com as crianças. Porém, para que aconteça essa relação entre coordenadores pedagógicos e professores, é necessário que alguns desafios sejam sanados dentro do espaço escolar.

Um dos maiores desafios do coordenador pedagógico é garantir o espaço de formação contínua dos professores que com ele trabalham, pois, situações adversas, como: resoluções de problemas administrativos da escola, comprometem tal ação primordial a sua atuação. Fusari (2006) afirma que a formação contínua de educadores, será melhor sucedida se a equipe escolar, liderada pelos diretores e coordenadores, encará-la como valor e condição básicos para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores em educação.

O calendário escolar precisa garantir anualmente (semestres, bimestres, meses e dias) oportunidades para que os professores se encontrem, analisem, problematizem, façam trocas, enfim, reflitam na e sobre a ação, concretizando assim, a formação contínua na rotina escolar. Dessa forma ela não será percebida como eventual, esporádica, mas como algo inerente ao trabalho educativo que a escola realiza.

(Fusari, 1998 p.22)

Guimarães e Villela (2006) apontam mais um dilema na atuação dos coordenadores pedagógicos, o de “apagar incêndios” Segundo as autoras, é necessário que o coordenador seja capaz de identificar futuros problemas para que possa exercer seu papel com sucesso e que esteja preparado para discernir os diferentes níveis de sua atuação, que vão desde a resolução de problemas instaurados, prevenção de situações problemáticas previsíveis até à promoção de situações saudáveis do ponto de vista educativo. As autoras afirmam ainda, que é necessário uma equilibrção entre os níveis, para que não comprometa o crescimento e nem o desenvolvimento da escola como um todo.

Outro desafio encontrado na atuação dos coordenadores pedagógicos é a falta de uma teoria que possa fundamentar seu trabalho. Isso implica também a disposição à sua própria formação profissional continuada. Placco (2000) afirma que a formação do coordenador

pedagógico incide na formação de sua consciência como ponto de partida para a efetivação de uma atuação condizente com a construção de um projeto coletivo com compromissos sociais, principalmente no que diz respeito à formação de educadores conscientes de si, de sua própria prática e da prática vigente, sendo capazes de tomar decisões e agir com base nesta consciência. A autora afirma ainda que é imprescindível, portanto, questionar-se continuamente sobre seu próprio desempenho, sua própria ação formadora, sua própria sincronicidade e sobre as relações sociais que estabelece com os demais colegas no espaço educativo.

1.3. A educação infantil, os professores e o coordenador pedagógico: como caminha essa relação?

A atuação da coordenação pedagógica, conforme relatado anteriormente, ocorre em todos as modalidades do ensino. Os desafios encontrados também são os mesmos, mas são específicos em cada uma delas. Na educação infantil não é diferente e o profissional que nela atua, deve ter consciência de suas especificidades.

A relação entre professores da educação infantil e coordenadores pedagógicos data de um período recente, pois com a Ementa Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009, a oferta da pré-escola passou a ser obrigatória e com isso algumas providências foram tomadas para a garantia desse direito a essas crianças, o que podemos observar no Plano Nacional de Educação na meta 01 (PNE, 2014). A figura dos/as coordenadores/as passa a fazer parte desse processo. Além disso a educação infantil somente foi reconhecida como um direito da criança e da família brasileira com a Constituição Federal de 1988 e se tornado a primeira etapa da educação básica com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei 9394/96. Portanto, somente a partir de 1996 é que a educação infantil ganhou espaço e a formação destes profissionais passou a ser mais responsável e específica, visto que a exigência de uma formação mínima para atuar nessa etapa da educação básica, passou a ter legitimidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI é um documento que norteia as práticas de professores e coordenadores pedagógicos para atuarem na educação infantil. De acordo com a resolução 05 de 17 de dezembro de 2009, esta tem por objetivo instituir as diretrizes que devem ser observadas na elaboração das propostas pedagógicas para as escolas da educação infantil.

Treze artigos explicam como todos os profissionais da educação infantil devem agir e promover ações que garantam o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil. Um destaque deve ser dado ao artigo 9º, que dispõe sobre as práticas pedagógicas que devem

fazer parte da proposta curricular desta etapa da educação básica. De acordo com esse artigo, as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. Nesse artigo são apresentados doze campos que trazem em seus textos diversas experiências para serem vividas com as crianças, articulando-se sempre com os seus saberes, conforme disposto no artigo 3º:

O currículo da educação infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com o conhecimento que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade.

(Artigo 3º - DCNEI, 2009)

A publicação das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2009) é o marco legal mais recente que podemos observar no cenário da educação das crianças brasileiras de zero até seis anos de idade. Após a divulgação das referidas “Diretrizes” foram publicados diversos materiais com o objetivo de tornar didático o entendimento da resolução e também mais próximo ao real que se pode vivenciar com as crianças nessa faixa etária. Dentre eles, destaco a reedição de “*Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*” material específico não só para professores, mas também para todos os envolvidos no processo de desenvolvimento das crianças.

Todos os documentos deixam claro a relevância da brincadeira para o desenvolvimento das crianças na educação infantil, pois compreendem que por meio das brincadeiras e interações a criança poderá apresentar significativos avanços em seu desenvolvimento. Eles também reforçam que esta primeira etapa da educação básica não deve seguir critérios avaliativos visando a promoção para o ensino fundamental. Desse modo, não há exigências de conteúdos específicos a serem desenvolvidos na educação infantil com vistas à preparação para etapas posteriores da educação básica, mas o professor deve ampliar a cultura da criança, a partir de seus saberes e articular com os campos de experiências que lhes possibilitarão o acesso à riqueza e diversidade da cultura humana.

Passados mais de sete anos da publicação das DCNEI, ainda hoje professores, gestores, coordenadores e demais envolvidos na educação das crianças pequenas, necessitam de maiores explicações sobre o trabalho pedagógico a partir das diretrizes, principalmente, quanto às interações e brincadeiras, como eixos norteadores das práticas pedagógicas, pois por muito tempo, apesar de a LDB afirmar que a educação infantil não é requisito avaliativo para o ingresso das crianças no ensino fundamental, professores e gestores seguiam a metodologia do

ensino fundamental e exigiam das crianças da educação infantil as mesmas “habilidades e competências” das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

Tarefas exaustivas, treinos ortográficos, conteúdos separados em grades curriculares a serem administrados em bimestres e, posteriormente, avaliados com provas e pontuações, perduraram por muito tempo nos espaços da educação infantil e até hoje ainda se pode ver tais ações. Porém, são perceptíveis escolas da infância, particularmente, em nossa região metropolitana e em alguns outros municípios do estado do Pará, que já organizam propostas e práticas pedagógicas exitosas a partir das orientações das DCNEI.

As mudanças nesses municípios ocorreram a partir de estudos sobre as DCNEI, especificamente no Curso de Aperfeiçoamento e Extensão: “Currículo, planejamento e organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil”. O curso, já foi mencionado na introdução desta dissertação, teve como frutos pesquisas sobre o avanço pedagógico dos professores, coordenadores, técnicos pedagógicos, gestores de escolas e demais profissionais envolvidos na educação das crianças, como a pesquisa de Araújo et al (2016).

A recente pesquisa de Araújo, et al (2016) relata que em instrumentos de sínteses reflexivas⁴, realizado pelos/as professores/as cursistas⁵, fica evidente o reconhecimento da educação infantil como uma etapa de responsabilidade dos/as professores/as, pois segundo eles/as a atuação nesta modalidade não se pode dar apenas por “gostar de crianças”, situação que era muito comum no passado. Mas, eles/as percebem que é necessária formação específica para atuação e muito estudo sobre o desenvolvimento das crianças para elaborar ações que favoreçam seus processos de desenvolvimento.

O referido curso tinha em sua base a fundamentação da teoria histórico-cultural. A formação dos professores cursistas era pensada sob a óptica de um professor que tem como compromisso a educação crítica das crianças e a ampliação da cultura, de modo a promover as suas máximas qualidades humanas.

Apesar de a DCNEI ter fornecido as orientações necessárias a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil, vivemos, hoje, a discussão sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, a qual prevê deixar evidente os conteúdos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica, ano a ano, desde o ingresso na creche até

⁴ Instrumento que era aplicado aos cursistas, após o término de cada disciplina ministrada e servia como um dos elementos de avaliação da aprendizagem dos professores cursistas.

⁵ Chamarei aqui de professores cursistas, todos os participantes do curso, como: auxiliares de professores, coordenadores pedagógicos, gestores, técnicos pedagógicos e professores de áreas específicas.

o final do ensino médio. Mais uma vez, conforme observa Mate (2006), surge uma nova reforma na educação nacional, cheia de tendências e objetivos particulares.

Antes mesmo da DCNEI existir, outros materiais orientavam as ações dos professores da educação infantil, como por exemplo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI, que foi o primeiro documento a ser divulgado nacionalmente, porém as orientações também não eram específicas ao coordenador pedagógico da educação infantil. Devido a atuação desse profissional da educação, na escola da infância, ser muito recente, não há orientações específicas para ele, porém já se pode encontrar algumas obras e/ou coleções de livros que tratam dessa questão e de como deve ser sua atuação.

Placco e Almeida (2006) organizaram uma coleção sobre o trabalho do coordenador pedagógico e sua atuação junto à formação docente. Apesar de ser uma importante contribuição para a orientação do trabalho dos coordenadores pedagógicos, observei que não há considerações específicas para o trabalho deste profissional na educação infantil. Mas já existem pesquisas que se direcionam a esta especificidade e comprovam que a atividade de coordenação pedagógica é peça chave para o desempenho do trabalho dos professores nessa etapa da educação básica, como: Alves (2011), Chupil (2015), Ricardo (2015), Sula (2016) e Correa (2016).

A presente pesquisa quer trazer como diferencial a localização de todas estas informações à luz da teoria histórico-cultural, pois esta abordagem contribui para que a prática docente promova o desenvolvimento humano. Esta teoria tem como pressuposto a ideia de que o professor, intelectual de sua prática, visa sempre propor ações críticas e emancipadoras com as crianças. Assim deve pensar o coordenador pedagógico, ser o intelectual de sua prática para que os professores que com ele trabalham possam criar ações que sejam condizentes com o máximo desenvolvimento das crianças. E para que esta relação possa gerar bons frutos, considero que ambos necessitam compreender como as crianças se desenvolvem à luz da teoria histórico-cultural e como o currículo da educação infantil pode promover esse desenvolvimento.

O desenvolvimento infantil, ou melhor, o processo como as crianças se desenvolvem dentro do espaço escolar, deve ser amplamente conhecido pelo coordenador pedagógico e Vigotski (1996) pode ajudar a compreender este fenômeno a partir das análises das *Atividades Guias*, diretamente ligadas ao desenvolvimento humano.

Segundo Teixeira (2013), a atividade guia é a atividade que dirige o processo de constituição cultural da criança em determinada fase do seu desenvolvimento, ela apresenta três características fundamentais: é a atividade geradora de outros tipos de atividade que permitem

a criança adentrar no mundo da cultura; nela se formam ou se reorganizam as funções psicológicas superiores e, por meio da atividade guia, a criança aprende os papéis sociais, que lhe permitem participar de um determinado grupo cultural (Teixeira, 2013, p. 191). Por exemplo, um bebê melhor se desenvolverá a partir da comunicação emocional com os adultos. Já a criança pequena, se desenvolverá melhor a partir da manipulação de objetos. Crianças em idade pré-escolar melhor se desenvolvem a partir das brincadeiras de faz de conta; crianças entre 7 a 12 anos e adolescentes melhor se desenvolvem principalmente a partir do estudo e o adulto, por meio do trabalho. Desse modo, o coordenador pedagógico atento às atividades que guiam o desenvolvimento, em especial das crianças, poderá auxiliar os professores que com ele trabalham a buscar a melhor forma de conseguir que as crianças envolvidas em suas atividades possam se desenvolver.

Para a teoria histórico-cultural, o desenvolvimento psíquico é um processo que se caracteriza por mudanças, marcadas pelas alterações na qualidade da relação entre a criança e o mundo. A cada novo período do desenvolvimento infantil muda a lógica de funcionamento do psiquismo e em uma perspectiva dialética, apenas quando se processam mudanças qualitativas é que se pode dizer que houve desenvolvimento. Vigotski deixa claro que deve se considerar, neste processo de desenvolvimento, a questão das idades das crianças.

Tal desenvolvimento não acontece de forma natural. Não é a natureza que explica as mudanças qualitativas do psiquismo humano. O sujeito ao nascer tem possibilidades de se desenvolver a partir das relações sociais e o acesso à cultura. Todos podem sofrer mudanças qualitativas em seu desenvolvimento psíquico, mas isso dependerá das oportunidades que lhes serão ou não ofertadas, pois o que move o desenvolvimento psicológico são as relações sociais que medeiam acesso à cultura histórica e socialmente produzida.

Vigotski (1984/1996) identificou na infância três momentos cruciais do desenvolvimento da criança: a fase da criança pequena, a fase pré-escolar e a escolar. Sem determinar idades, o autor afirma que cada sujeito se desenvolverá de acordo com a sua vida em sociedade, mas que a idade tem sim seu valor específico. Desse modo, em cada fase, tem uma determinada atividade que guia o desenvolvimento do sujeito.

Diretamente relacionada a essa temática, outra dimensão que considero relevante para a relação do coordenador pedagógico e do professor é o conhecimento sobre o currículo na educação infantil. Em primeiro lugar, é importante que ele domine o conceito proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. De acordo com esse documento, o currículo da educação infantil é um conjunto de práticas que articula os saberes e conhecimentos das crianças com a cultura sistematizada, visando promover avanços em seus processos de

desenvolvimento. Tal conceito de currículo está em consonância com o que a teoria histórico-cultural compreende para a promoção do desenvolvimento humano. Os doze campos de experiências apresentados no artigo 9º devem ser explorados com a finalidade de que cada experiência, possa tornar-se vivências positivas para o desenvolvimento das crianças.

Desse modo, todo o aprendizado que se quer alcançar nas crianças, deve levar em consideração essas duas dimensões, para que assim as crianças se desenvolvam de forma mais significativa e o trabalho, tanto dos professores, quanto dos coordenadores, traga significado em suas atuações.

As interações e a brincadeira tornam-se eixos do currículo da educação infantil, na medida em que os professores compreendem o desenvolvimento das crianças. O coordenador pedagógico, sensível a este conhecimento, auxiliará e organizará ações que favoreçam este conhecimento aos seus professores. A este tipo de relação se atribui o conceito da teoria de Vigotski sobre o papel do professor, que aqui, atribuo ao coordenador pedagógico: ser o organizador do meio social educativo para o professor, ou seja, o coordenador como organizador do meio formativo dos professores, o profissional que pensa preventivamente e cria espaços para que os professores possam se desenvolver em relação ao processo de formação humana, deles mesmos e de suas crianças.

1.3. O meio social educativo, o professor e o coordenador pedagógico na educação infantil

As duas dimensões relatadas acima corroboram para que o coordenador pedagógico possa exercer sua atividade como o organizador do meio social educativo juntamente com o professor da educação infantil, pois tanto o saber sobre o desenvolvimento humano, que neste caso concentra-se no infantil, quanto o saber sobre o currículo na educação infantil, se tornam importantes para que o coordenador possa organizar suas orientações e momentos de formação, favorecendo maior desenvolvimento dos docentes, como preconiza a teoria histórico-cultural.

Nesta seção abordarei em que consiste a ideia da organização do meio social educativo, formulada por Vigotski e porque é referência para pensar a atuação do coordenador pedagógico da educação infantil.

Vigotski (1924-26/2003) ressaltou o papel do professor como o organizador do meio social educativo do aluno ao afirmar que o processo educativo tem seus participantes e todos têm papel relevante e ativo.

“Na base do processo educativo deve estar a atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve se restringir a orientar e regular essa atividade. No processo de educação, o professor deve ser como os trilhos pelos quais avançam livre e independentemente os vagões recebendo deles apenas a direção do próprio movimento.”

(Vigotski, 2003 p. 75)

Vigotski expôs pela primeira vez as suas ideias acerca do papel do professor na obra “Psicologia pedagógica”, elaborada como um manual de psicologia e pedagogia em que o autor reuniu aulas ministradas em um curso de formação de professores, durante os anos de 1923 e 1924, em sua cidade natal, Gomel, na Bielo-Rússia.

O prefácio desta obra foi escrito por Guillermo Blanck, estudioso argentino e um dos mais importantes biógrafos de Vigotski e tradutores de suas obras. Segundo Blanck, Vigotski tinha apenas 27 anos na época em que escreveu esse livro e estava muito preocupado com a reforma do modelo educacional, os problemas reais e cotidianos da escola. Ele pertencia a uma geração revolucionária, de inspiração marxista, que acreditava na construção de uma nova sociedade, por meio de transformações sociais e a educação desempenharia um papel importante nesse processo. Foi a partir desta concepção que Vigotski escreveu esse livro.

Nessa obra, Vigotski, mesmo sendo ainda muito jovem e de pouca experiência, compreendeu e formulou a ideia do processo educativo e atribuiu papel significativo ao professor. Ele afirma que professor deve ser o organizador do meio social educativo do aluno. Afirma, ainda, que o meio social é a autêntica alavanca do processo educativo e todo o papel do professor consiste em lidar com essa alavanca. Ele faz uma comparação entre o professor e um agricultor:

“Assim como seria insensato que o agricultor tentasse influenciar o crescimento de uma planta puxando-a diretamente da terra com as mãos, o professor estaria contradizendo a natureza da educação se se esforçasse para influenciar a criança de forma direta. No entanto, o agricultor influencia a germinação das plantas elevando a temperatura, regulando a umidade, mudando a distribuição das plantas contíguas, escolhendo e misturando o adubo, de forma indireta, através das mudanças correspondentes no meio ambiente. Dessa forma, o professor, através da modificação do meio, vai educando a criança.”

(Vigotski, 2003 p. 76)

O meio social educativo para Vigotski (1924-26/2003) é ativo no processo educativo, pois é a partir dele que serão organizadas experiências para o desenvolvimento dos alunos, princípio fundamental da teoria de Vigotski. Este meio não se refere apenas aos espaços físicos, com instrumentos físicos, mas também e principalmente instrumentos simbólicos. Vigotski ressaltou a importância da natureza simbólica da atividade humana e as relações sociais para o desenvolvimento. Segundo ele, nesse processo não existe um meio educativo único e o

professor tem o papel de criar um meio que considere as experiências vividas por seus alunos. Este meio educativo e, portanto, social, se explica por sua plasticidade, pois tende a se transformar em um recurso flexível da educação, devido ao conjunto das relações humanas que o cercam.

O professor ao pensar na organização do meio social educativo deve considerar, juntamente com os alunos, a organização das atividades que serão realizadas, os espaços, o tempo, a organização do planejamento pedagógico, a organização das aulas, os recursos que serão utilizados e todo e qualquer outro elemento que possa favorecer o desenvolvimento dos alunos. Já para a atuação do coordenador pedagógico, os momentos de formações continuadas, devem ser considerados para o desenvolvimento dos professores. Por momentos de formação, minha orientadora e eu entendemos a organização das orientações pedagógicas, as reuniões, as formações continuadas, os assessoramentos, os monitoramentos, as formações externas e outras ações que possibilitem o desenvolvimento dos professores em momentos de formação contínuas.

As orientações pedagógicas representam os momentos em que o/a coordenador/a pedagógico/a orienta os/as professores/as na realização de atividades diárias para com as crianças, ou seja, orientação sobre a realização do planejamento pedagógico. As reuniões pedagógicas são os momentos em que se organizam projetos, atividades externas, culminâncias, os próprios momentos de formações e outras ações que possam envolver todos os profissionais da educação que a unidade educacional possui. As formações continuadas representam os momentos em que algum tema, que tenha sido definido na reunião pedagógica, é apresentado, seja pelo próprio coordenador da unidade ou por algum professor convidado. Os assessoramentos e monitoramentos são ações realizadas pelos coordenadores e também a equipe técnica de educação, eles compreendem os momentos das visitas nas salas de referência e a apreciação dos planos de atividades, seus objetivos e as atividades realizadas com as crianças. Por fim, as formações externas representam os momentos em que o coordenador pedagógico organiza junto aos professores, sejam elas oferecidas pelo órgão máximo responsável pela unidade educacional, como as secretarias de educação, ou na organização de visitas e/ou apreciações em por exemplo: uma feira de livros, visitas a exposições, participações em eventos científicos, visita a outros espaços educacionais e outras atividades externas que possam ser organizadas pelo coordenador e pelo professor.

É neste momento que surge a proposta intencional do “meio”, em que o professor e/ou coordenador criam uma *obutchenie*. A *obutchenie* é um conceito da teoria de Vigotski que, na

escola, pode ser visto, como o ato intencional do professor em promover o desenvolvimento do grupo de crianças que educa.

Segundo Prestes (2012), *obutchenie* é uma palavra russa e não tem tradução específica para o português, porém seu significado permeia a intenção de um processo de instrução ou ensino, em que tal intenção, não deve partir apenas na direção do professor para o aluno, mas também do aluno querer interessar-se pela proposta do professor. Nas palavras de Prestes, seria um processo de mão dupla. O meio social então deve ser rico de *obutchenie*.

Imersos no meio social educativo, as crianças vivenciam experiências que promovem o desenvolvimento de suas qualidades humanas, quando, neste espaço, de forma coletiva, se realizam as interações sociais, intencionalmente planejadas.

Segundo Vigotski (2003), o professor tem um duplo papel: o de ser o organizador e diretor da produção e também a parte de sua própria máquina.

O autor faz comparações deste duplo papel do professor com o motorneiro e o puxador de riquixá japonês⁶. Ambos fazem transporte de pessoas pela cidade, porém o puxador de riquixá dispõe de maior força física que o motorneiro, que do contrário, opera com maior força mental. Vigotski utiliza tal comparação para afirmar que o professor, em alguns momentos, atua como um puxador de riquixá, dispensando maior força física, quando substitui livros, mapas, dicionários ou até mesmo outro professor. Nesse processo de substituição, ele passa a ser parte da máquina. Por sua vez, quando atua no meio social educativo e nele deposita sua intenção, de acordo com a sua realidade, ele passa a atuar como o motorneiro, o organizador e o diretor de sua produção. É nesse sentido que o autor compreende o professor como o intelectual de sua prática, pois a partir da observação do trabalho realizado com os alunos e da fundamentação teórica que orienta seu pensar e agir, terá condições de organizar o meio social educativo, de forma a intervir em seus processos de desenvolvimento.

Desse modo, segundo Vigotski (1924-26/2003), o professor, assim como o meio social, tem um papel ativo no processo educativo: cortar, modelar, dividir e entalhar os elementos do meio, para que se alcance os objetivos esperados da educação. E se no processo educativo o meio social, o professor e o aluno, têm papéis relevantes, pois o professor juntamente com o aluno, organizam o meio social educativo e o meio que é organizado por eles favorecerá o desenvolvimento de ambos, é neste sentido que se pode dizer que este processo é trilateralmente ativo. Segundo o autor, pelo fato de essa relação ser trilateral, não é correto afirmar que o processo educativo ocorre de forma pacífica e sem altos e baixos. Ao contrário, ele é permeado

⁶ Trazendo as profissões para nossa atualidade, o motorneiro seria uma espécie de motorista de trem, já o puxador de riquixá, seria um puxador de carros manuais, como os antigos carreteiros de ruas.

de lutas heterogêneas complexas, que constituem uma relação dinâmica, ativa e também dialética.

Utilizando essa formulação da teoria histórico-cultural sobre o papel do professor, fica evidente qual seria o papel do coordenador pedagógico na perspectiva dessa teoria. Vigotski certamente não especificou o papel do coordenador pedagógico, mas a partir de suas indicações sobre o papel do professor pude interpretar como seria a atuação do coordenador pedagógico à luz da teoria histórico-cultural.

O coordenador pedagógico é também um professor. Na verdade, antes de exercer a essa função, ele foi formado para atuar na função de professor e vivenciar tudo o que um professor vive com seus alunos. Desse modo, espera-se que o coordenador pedagógico obtenha a mesma experiência do professor e ainda se espera dele maturidade para a resolução de situações de orientações educacionais aos professores, como um organizador do meio social educativo e formativo do professor.

Se para Vigotski, o professor é o organizador do meio social educativo para o aluno, o coordenador pedagógico então torna-se o organizador do meio social formativo para o professor e nessa organização, o processo formativo do professor ocorre semelhante ao processo educativo do aluno, com elementos trilateralmente ativos. Desse modo, o professor, o coordenador pedagógico e também o meio formativo, imerso de cultura, são ativos e cada um tem papel relevante nesse processo.

Na educação infantil, o processo formativo do professor, organizado pelo coordenador em colaboração com o professor, tem grande importância para o desenvolvimento das crianças, visto que as ações do coordenador pedagógico atingirão de certo modo a atividade do professor, as quais obviamente alcançarão as atividades das crianças. Como relatado anteriormente, da mesma forma que em uma cadeia, as ações se entrelaçam e perpassam pelas atividades de todos os envolvidos neste processo e por ser trilateralmente ativo todos colaboram com o desenvolvimento de todos.

As crianças aprendem a perceber os detalhes das ações de seus professores, colegas de turma, das pessoas que trabalham na administração da escola, dos que trabalham na limpeza, os pais dos colegas e todas as outras pessoas que possam estar inseridas direta ou indiretamente no seu processo educativo. Toda essa percepção das crianças contribui para o seu desenvolvimento humano. De acordo com a lei genética geral do desenvolvimento cultural, formulada por Vigotski, em um primeiro momento, o sujeito vivencia experiências nas relações com as pessoas, de forma coletiva, interpsicológica, e a partir desse primeiro momento, ele altera as suas funções psicológicas e progride em seu processo de formação humana. É desse

primeiro momento que estou me referindo. Assim como as crianças passam por essas experiências, os professores também passam. Segundo Vigotski, o desenvolvimento nunca para e nós estamos em desenvolvimento continuamente.

É dessa mesma forma que o professor da educação infantil e também de qualquer outra modalidade de ensino se desenvolve, dispensando sua atenção para os momentos intersíquicos, vivendo coletivamente as relações com as pessoas que o auxiliarão no seu desenvolvimento humano e dessa forma profissional. O coordenador pedagógico sabendo dessa premissa tem o papel de organizar e dirigir este processo, apresentando a cultura mais elaborada aos professores e incentivando ações como: registro de suas práticas para posterior reflexão, criação de hábitos de leituras que promovam o desenvolvimento, publicação de textos autorais, ou seja, a compreensão da educação como ciência, tudo isso os fará verdadeiros intelectuais de suas práticas

Os professores da educação infantil visitam a sala do coordenador pedagógico para orientação ou tirar dúvidas de atividades para realizar com as crianças. Quando isso acontece, é importante que o coordenador pedagógico explore o seu meio educativo, que não se refere apenas ao ambiente físico, mas em sua intenção de formação para com o professor, oferecendo textos, livros, músicas, disponibilizando acesso à cultura que ainda não lhe é conhecida, sempre de acordo com uma fundamentação teórica que oriente a prática de seu trabalho a promover o desenvolvimento de todos, o que aqui defendo com a teoria de Vigotski.

Além dessas relações cotidianas da procura do professor por orientações mais específicas do coordenador pedagógico, há também os momentos de formação continuada, em que todos se reúnem em dias e horários específicos para estudar alguma temática sobre a educação das crianças. Este momento é um dos mais requeridos pela função do coordenador pedagógico na escola. Em geral, os professores apontam temas que se referem às práticas mais objetivas para realizar com as crianças, querem que as formações continuadas, que em algumas escolas são chamadas de “paradas pedagógicas”, sejam realizadas na forma de oficinas pedagógicas. É neste momento que o coordenador pedagógico, utilizando sua sensibilidade e percepção das necessidades dos professores que atuam com ele, organiza este dia de parada pedagógica, de forma que o oriente a ser o intelectual de sua prática e que possa perceber em suas crianças as necessidades educacionais que elas precisam. Assim como o professor, que exerce em sua atuação, um duplo papel, de ser o organizador e diretor e também a própria parte de sua máquina, como no exemplo dado por Vigotski, do motorneiro e o puxador de riquixá, o coordenador pedagógico realiza esta mesma duplicidade de papéis, porém como o motorneiro,

sua força mental é muito mais exigida para o trabalho com o professor, pois é dela que ele precisará para elaborar sua ação para com o grupo de professores, para criar “*obutchenies*”.

A *obutchenie*, processo de mão dupla em que se leva em consideração a intenção do professor em ensinar e a intenção do aluno em aprender, também deve ser criada pelo coordenador pedagógico na educação infantil, mas para isso ele deve conhecer a zona do desenvolvimento iminente do professor, para que assim possa criar as experiências necessárias ao seu desenvolvimento profissional. O professor quando cria *obutchenie* para as crianças leva em consideração dois elementos importantes para a teoria de Vigotski, são eles: a atividade que guia o desenvolvimento das crianças e suas zonas de desenvolvimento iminente.

As atividades guias, conforme explicado anteriormente, devem ser levadas em consideração, para que o professor possa ter êxito em suas atividades, tornando real no desenvolvimento das crianças, o que antes estava na iminência de acontecer. Assim mesmo deve acontecer na relação do coordenador pedagógico e o professor da educação infantil. O coordenador pedagógico compreendendo que na vida adulta, a atividade que guia o desenvolvimento humano é o trabalho, deve proporcionar atividades que permitam com que o desenvolvimento do trabalho do professor, possa obter um valor significativo para as crianças, para a comunidade e principalmente para si próprio.

O outro elemento relevante para a criação de *obutchenie*, refere-se à zona de desenvolvimento iminente. Segundo Vigotski, o desenvolvimento é uma possibilidade. Desse modo, o coordenador pedagógico da educação infantil necessita ter a sensibilidade em compreender o nível de desenvolvimento de seus professores e assim saber atuar especificamente neste nível, tornando real a possibilidade ora detectada. O coordenador pedagógico da educação infantil terá um trabalho minucioso para poder compreender a iminência do desenvolvimento de cada um dos professores que trabalham com ele, uma vez que cada pessoa tem suas peculiaridades. De outro modo, o coordenador da educação infantil pode utilizar-se dessas diversidades para ampliar as relações entre os professores de forma coletiva e assim promover também o desenvolvimento entre todos.

Todas as experiências que foram descritas acima trazem ao professor da educação infantil uma forma única de vivenciá-las, cada um irá interpretar tais experiências de um modo particular. Para alguns professores, uma determinada experiência poderá ter grande valor podendo se transformar em desenvolvimento, já para outros, essa mesma experiência poderá ser irrelevante, sem muita significação para seus processos de desenvolvimento.

O presente trabalho é fruto de uma experiência vivida intensamente. Fui afetada pela experiência de coordenadora pedagógica da educação infantil e a partir de então, não consegui

ver o trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a, nessa etapa da educação básica sem o compromisso que ele carrega. A educação infantil tem suas características únicas e por ser a primeira etapa da educação básica, carrega em si a grande responsabilidade para com o processo de desenvolvimento de suas crianças.

Neste caminho, muitas intempéries surgem e cabe ao professor administrá-las, fazendo com que o processo educativo das crianças não seja ameaçado. Para isto, conta com o apoio do/a coordenador/a pedagógico/a, que como já diz o nome, tem a função de coordenar a proposta pedagógica da escola. Cabe ao/a coordenador/a pedagógico/a a tarefa de organizar o meio social educativo/formativo, juntamente com o grupo de professores com o qual trabalha, para que estes avancem em seus processos de formação profissional e possam desenvolver práticas pedagógicas mais planejadas, críticas e emancipatórias com as crianças da educação infantil.

Pesquisas que foram apresentadas na introdução desta dissertação falam da atuação do coordenador pedagógico na educação infantil, apontam a relação desse profissional com os professores, descrevem o fenômeno e explicam suas causas. Esta pesquisa também faz relação entre a atuação do/a coordenador/a pedagógico/a e os professores na educação infantil, mas uma das diferenças é a fundamentação teórica que lhe serve de base para argumentações, comprovações e análises.

A teoria histórico-cultural me permitiu identificar esse objeto de pesquisa como também compreender o papel inalienável do coordenador pedagógico no processo educativo. Esse profissional desempenha um papel único e particular na educação infantil, atuando como o elo entre os professores em formação e as crianças também em formação. Acredito que a teoria histórico-cultural, com suas postulações e conceitos, tem muito a contribuir para o trabalho desse profissional, possibilitando que ele desenvolva uma prática cada vez mais planejada objetiva e consciente.

CAPÍTULO II – O MÉTODO: O CAMINHAR DA PESQUISA

“Nada estimo mais, entre todas as coisas que não estão em meu poder, do que contrair uma aliança de amizade com homens que amem sinceramente a verdade”

(Espinoza, 1677/1979, p.75)

O presente capítulo trata dos procedimentos investigativos e da fundamentação teórico - metodológica que nortearam esta pesquisa. Serão apresentados os caminhos percorridos para responder à questão central, que compreende em saber como uma coordenadora pedagógica de uma escola da infância organiza o meio social educativo de formação dos professores da educação infantil e qual a intencionalidade da formação.

Para responder à questão central desta pesquisa, elenquei mais duas questões específicas, a saber: (a) O que contribui para o processo de formação de uma coordenadora pedagógica na educação infantil? (b) Qual a intenção da organização do meio social educativo para a formação dos professores realizada pela coordenadora pedagógica e as repercussões para a educação infantil? Tais questionamentos foram necessários para que a investigação pudesse garantir o máximo de informações possíveis. Desse modo, nesse trabalho, respondo nos capítulos III e IV os resultados da pesquisa sobre as questões específicas. Organizei ainda um desenho de como procedi na investigação, desde o contato com o campo de pesquisa até o trabalho com a coordenadora pedagógica.

Os aspectos gerais apresentados neste capítulo são os seguintes:

- Princípios metodológicos que guiaram a pesquisa
- Os instrumentos de coleta e a forma de análise dos dados
- O contexto da pesquisa

2.1. Princípios metodológicos

A produção metodológica de Vigotski

Esta pesquisa entende que a teoria histórico-cultural é a abordagem que pode orientar a prática docente na perspectiva da promoção do desenvolvimento humano e, desse modo, a partir dela perceber maiores e melhores avanços no desenvolvimento de professores e crianças. Desse

modo, os caminhos percorridos na investigação do problema, seguem os princípios da teoria histórico cultural, visto que ela tem como maior objetivo promover o desenvolvimento humano.

A teoria histórico-cultural tem hoje grande divulgação no meio acadêmico. Vigotski, um de seus criadores, é hoje reconhecido por seus estudos sobre o processo de constituição do sujeito, sobre como os seres humanos se tornam verdadeiramente humanos (Teixeira; Mello, 2015). O autor, ao elaborar esta abordagem, tinha o pensamento de um novo conceito de homem para uma nova sociedade.

Entre os anos 20 e 30 do século passado, Vigotski pensou uma nova psicologia, que rejeitava tanto as “teorias inatistas”, segundo as quais o ser humano, ao nascer, já carrega as características que desenvolverá ao longo da vida, quanto as “empiristas”, que concebem o ser humano como um produto dos estímulos externos. Para Vigotski, a formação do humano se dá numa relação dialética e dialógica entre o sujeito e a cultura ao seu redor e por meio das relações sociais que participa.

Vigotski ao desenvolver seu sistema teórico, reformulou as suas ideias ao longo do tempo, pois assim como qualquer realidade social, a produção do conhecimento científico é um processo histórico e assim sendo, está sujeita a passar por diferentes períodos no decorrer da trajetória de vida e atividade científica. Delari Jr. (2015, p. 63) classifica a produção de Vigotski em três momentos, a saber: 1) Rumo à teoria histórico-cultural; 2) Teoria histórico-cultural 3) Desde a teoria histórico-cultural. O período que compreende o momento em que Vigotski inicia sua produção teórica e metodológica é referente aos anos de 1916 a 1927, em que o autor relata a preocupação de Vigotski com o método, pois ao analisar Hamlet⁷, ele preocupa-se com a objetividade do crítico-leitor, pois para ele o crítico-leitor precisa apresentar a obra aos demais leitores não “de qualquer modo”, mas de tal modo que algo que está presente nela seja passível de ser vislumbrado (Delari Jr. 2015, p. 65).

Mais tarde Vigotski avança para o pensamento do método como “objetivo-analítico”, em que se centra nas relações contraditórias, ou seja, o conteúdo e a forma, descrever como acontece e explicar de que forma acontece o fenômeno estudado. Finalizando este período em que Vigotski inicia sua formulação metodológica, Delari Jr. considera que a partir de 1927 Vigotski avança mais uma vez, pois passa a considerar três fatores, a saber; 1) o valor da “palavra” para a relação com a ciência, 2) a prática social, como a prática transformadora e 3) a centralidade da dialética.

⁷ Vigotski escreveu uma das obras fundamentais da crítica shakespeariana: “A tragédia de Hamlet”

O momento em que Vigotski formula a teoria histórico-cultural corresponde ao período de 1928 a 1931. Nesse período Vigotski discute sua formulação teórica, superando o paradigma pavloviano, o qual lhe impulsionou a pensar em mudar a psicologia da época. O que agora preocupa Vigotski é o envolvimento da cultura e da história para a investigação, ou seja, estudar o comportamento levando em consideração os estímulos por meio dos signos (cultura) e os diferentes períodos do desenvolvimento, em suas evoluções, involuções e revoluções (história). Desse modo, Vigotski cria uma nova forma de investigação, o chamado método construtivo, que não tem relação ao construtivismo, mas sim no ato intencional da intervenção humana, ou seja, o investigador é compromissado com a transformação da realidade que pretende compreender e explicar. Assim há dois sentidos que devem ser levados em consideração, a saber: 1) estudar não as estruturas, mas as construções e 2) não analisar, mas construir processos.

Avançando sobre o método construtivo, Vigotski amplia seus estudos para a criação do método genético-experimental, em que o pesquisador intervém conscientemente, criando condições de possibilidade para a emergência do processo a ser estudado. Estuda-se o objeto em transformação, participando ativamente da produção dessa transformação. (Delari Jr. 2015, p. 71). O destaque agora centra-se na análise dinâmico-causal, ou seja, o que está na raiz da gênese das funções psíquicas, por isso o nome de método genético. Vigotski aponta quatro princípios para proceder na investigação, são eles: 1) deve-se estudar processos e não objetos; 2) buscar explicar os processos e não apenas descrevê-los, ou seja, saber as suas causas; 3) buscar a essência e não a aparência e 4) buscar os movimentos vitais, antes deles se tornarem automatizados.

Para finalizar os períodos da produção de Vigotski sobre sua abordagem metodológica, apontados por Delari (2015), o último momento, relaciona-se aos anos de 1932 a 1934, os últimos anos de vida de Vigotski. Nesse período, Vigotski concentra seus estudos sobre o problema da consciência e a análise sêmica. Segundo ele a análise sêmica (palavra) é o único método de estudo adequado da construção da consciência (Vigotski, 1933-34, p. 166). A partir desta análise entenderemos qual o significado que está sendo formado pelo sujeito, pois a palavra só existe com um determinado significado, assim o significado proporciona a transição do pensamento à palavra, dando-lhe vida, e da palavra ao pensamento, dando-lhe materialidade.

É por esse motivo que Vigotski sinaliza neste período que a análise por unidades é a melhor maneira de proceder uma investigação e encerra sua produção metodológica enfatizando o método genético-causal, tornando imprescindível para a pesquisa sustentada

pelos princípios da teoria histórico-cultural, estudar e explicar o fenômeno a partir de suas causas.

O método em Vigotski

Portanto, Vigotski ao formular suas ideias sobre o desenvolvimento da formação humana, criou também o método próprio para investigar as mudanças no sujeito. Tal método foi ampliado pelo seus seguidores, a saber: Delari, Jr.(2009, 2015); Góes (2000); Valsiner (1997, 2000) e Wertsch (1998).

Segundo Wertsch (1998), Vigotski não desconsiderava o fator genético no processo de mudança de algum fenômeno, mas afirmava que a análise realizada apenas por essa perspectiva, não dava conta da compreensão e explicitação do desenvolvimento humano. Vigotski cria então quatro domínios genéticos para que se possa entender este desenvolvimento: a filogênese, sociogênese, ontogênese e a microgênese.

A filogênese refere-se à história do desenvolvimento da espécie humana, o que segundo Vigotski torna-se um pré-requisito para a construção científica da psicologia humana. A sociogênese compreende o desenvolvimento a partir das atividades humanas, nas experiências históricas e sociais. A ontogênese é o domínio genético que Vigotski dedicou maior parte de seu trabalho teórico e empírico, pois compreendia que por meio dele, o funcionamento psicológico elementar e superior seria melhor explicado. Para Vigotski as forças culturais estão intimamente ligadas a este princípio.

Esta obra consistiu em trazer três linhas básicas do desenvolvimento do comportamento – a evolutiva, a histórica e a ontogenética – e mostrar como a conduta dos seres humanos imersos em uma cultura é o produto das três linhas de desenvolvimento, para mostrar que o comportamento somente pode ser entendido e explicado cientificamente com a ajuda das três vias diferentes, desde que toma forma a história do comportamento humano.

(Vigotski, 1930, p. 3 – Tradução nossa)

Por fim, o domínio microgenético compreende os procedimentos experimentais em psicologia de um determinado processo psicológico que pode ser examinado em um curto prazo. Este é denominado também de método genético experimental, que segundo Wertsch (1998), apresenta cinco princípios fundamentais.

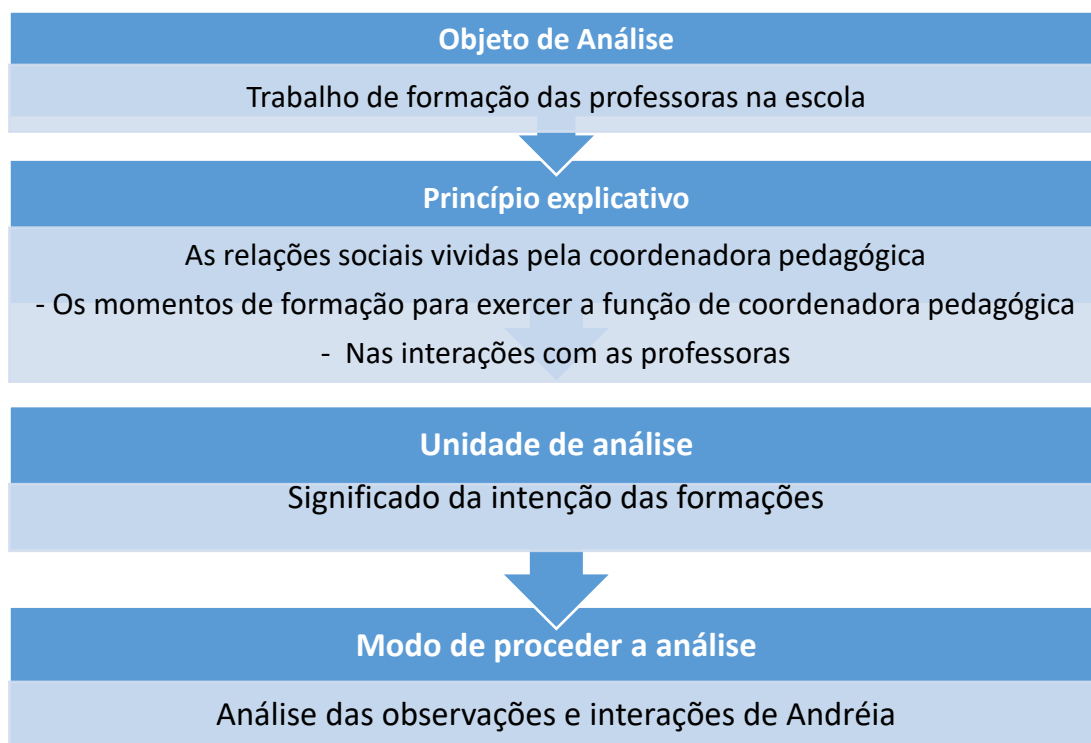
1. Os processos psicológicos humanos devem ser estudados utilizando uma análise genética que examine as origens destes processos e as transições que os conduzem até sua forma final;
2. A gênese dos processos psicológicos humanos implica mudanças qualitativas revolucionárias, assim como as mudanças evolutivas;

3. A progressão e as mudanças genéticas se definem nas condições dos instrumentos de mediação (instrumentos e signos);
 4. Alguns dos processos genéticos (filogênese, sociogênese, ontogênese e microgênese) devem ser examinados com o fim de elaborar uma relação completa do processo mental humano;
 5. As diferentes forças do desenvolvimento, cada uma com seus princípios explicativos, operam nos diferentes domínios genéticos.
- (Wertsch, 1998, p. 72. Tradução nossa)

Atrelado aos princípios que Wertsch sinaliza sobre o método criado por Vigotski, a contribuição de Delari (2015) tornou-se relevante para a minha compreensão sobre as categorias metodológicas desta pesquisa. Segundo este autor, há quatro princípios metodológicos, os quais já foram mencionados na introdução desta dissertação, que devem ser levados em consideração ao iniciar o processo de investigação em uma abordagem histórico cultural, são eles: (a) o objeto de análise, (b) o princípio explicativo para o objeto de análise, (c) a unidade de análise que articulará o objeto de análise e o seu princípio explicativo e por fim (d) o modo de proceder a análise que perpassará todo esse processo.

O modo de proceder a análise desta pesquisa considerou os princípios acima descritos a partir da análise causal do fenômeno estudado. Para explicar ao leitor, organizei um fluxograma com as categorias principais do método e de meu objeto de pesquisa.

Figura 1 – Organização das categorias do método.



Fonte: Campo de pesquisa

2.1.1. Estudo de caso

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, visto que tem por objetivo investigar como uma coordenadora pedagógica de uma escola da infância organiza o meio social educativo de formação das professoras da educação infantil e qual a sua intenção de formação. Este estudo é coerente com a teoria histórico-cultural, pois compreende a abordagem qualitativa da pesquisa e permite captar a dialética entre as relações sociais e o sujeito em seu processo de constituição. Vale destacar que investigar a organização do meio social educativo na perspectiva histórico-cultural, requer o estudo individual e minucioso das relações que ocorrem neste meio social, ou seja, torna-se necessário explicitar as relações específicas de quem o compõe.

Alves-Mazzotti (2006), inspirada nas ideias de Robert Yin e Robert Stake, afirma que o estudo de caso se constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado (Alves-Mazzotti, 2006). Aponta ainda que em um estudo de caso torna-se possível a generalização para futuras pesquisas, pois podem ser testadas em outros contextos, em forma de replicação ou para contextos similares, como uma generalização analítica.

Desse modo, a pesquisa apresentada tem possibilidades de generalização, visto que pode instigar novas pesquisas com novos enfoques, compreendendo a figura do coordenador pedagógico da mesma maneira que atribuo o seu papel, tendo como referência o estudo do construto teórico de Vigotski, sobre o processo educativo, em que o professor juntamente com o aluno possuem papel relevante na organização do meio social educativo, o que me levou a pensar ser a figura do coordenador pedagógico o organizador do meio social educativo de formação dos/as professores/as.

A partir dessa interpretação do papel do coordenador pedagógico, poderão surgir outras pesquisas que divulgarão não apenas a ideia promissora de Vigotski sobre o processo educativo, mas também as diversas formas de promover a educação continuada dos professores, por este profissional, na educação de modo geral.

2.1.2. O modo de proceder a análise dos dados

Encontrar as categorias de análise desta pesquisa foi um trabalho minucioso. Recorri a analisar as informações, tendo como foco as interações verbais numa perspectiva dialógica, ou

seja, a interação como co-construtora do sujeito. Para esta análise os estudos de Livia Simão (2002) foram essenciais pois, a autora impulsionou os estudos sobre o significado da interação verbal para os processos de construção de conhecimento. Segundo ela:

Esta perspectiva coloca-se no marco conceitual da bidirecionalidade no processo de socialização (Valsiner, 1989; Wertsch, 1993), segundo o qual cada ator em interação transforma ativamente as mensagens comunicativas recebidas do outro, tentando integrá-las em sua base cognitivo-emocional que pode, por sua vez, também sofrer transformações nesse processo. Neste sentido, todos e cada um de nós somos construtores de nosso próprio desenvolvimento, sob as oportunidades e limites que nos são dadas pelas interações em que nos envolvemos.

(Simão, 2002)

Percebe-se a coerência de tal abordagem com a teoria histórico-cultural, visto que, neste plano, interpreta-se também um de seus maiores conceitos, formulado por Vigotski: a lei genética geral do desenvolvimento cultural, a qual já foi mencionada anteriormente. Intencionalmente criar um ambiente (obutchenie) propício para a análise das relações sociais, as interações dialógicas, para compreender de que maneira a formação recebida pela coordenadora, a constituiu nesta função, ou ainda como ela se subjetiva.

As unidades de análise neste trabalho selecionadas, correspondem a interpretação realizada por meio das informações coletadas na investigação. Elas também não poderiam deixar de ser coerentes com os objetivos traçados para a realização desta pesquisa.

2.2. O contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada no Centro Municipal de Referência em Educação Infantil Gunnar Vingren, pertencente ao município de Ananindeua / PA, vinculado à Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Essa escola da infância foi inaugurada no dia 28 de Dezembro de 2012 e atualmente recebe cerca de 300 crianças anualmente, as quais compõem as seguintes turmas e sua faixa etária: berçário I (crianças de 6 a 12 meses), berçário II (crianças de 01 ano), maternal I (crianças de 02 anos), maternal II (crianças de 03 anos), pré-escolar I (crianças de 04 anos) e pré-escolar II (crianças de 05 anos).

Figura 2 – Pátio do CMREI “Gunnar Vingren”



Fonte: Campo de pesquisa

A estrutura da escola conta com 08 salas de referência, 1 sala de professores, 1 secretaria, 1 diretoria, 1 recepção, 1 refeitório, 1 copa/cozinha, 1 lactário, 1 sala multifuncional, 1 sala de informática educativa, 1 depósito, 1 área externa, 1 área de recreação coberta, banheiros nas salas das turmas dos berçários e maternais, 1 banheiro feminino, 1 banheiro masculino, 1 banheiro para os professores, 1 banheiro para os servidores que trabalham na copa/cozinha e estacionamento.

A referida escola da infância fica localizada no Conjunto Sabiá, no bairro 40 horas e foi construída com recursos do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA. Ananindeua se destaca por ser o município que possui mais escolas construídas por este programa. Atualmente o sistema de ensino de Ananindeua conta com 09 escolas em funcionamento e ainda mais 02 a serem inauguradas.

Figura 3 – Apresentação a comunidade escolar



Fonte: Campo de pesquisa

O quadro de servidores do CMREI Gunnar Vingren é composto por 12 (doze) professores, 14 (quatorze) auxiliares de professores, 03 (três) coordenadores pedagógicos, 01(uma) diretora e 01 (uma) vice-diretora, 02 (dois) porteiros, 06 (seis) serviços gerais e 4 (quatro) manipuladoras de alimentos. Para esta pesquisa apenas uma coordenadora pedagógica, os professores, a diretora da escola e a equipe técnica da Divisão de Educação Infantil – DEI, vinculada a Secretaria Municipal de Educação participaram da investigação.

Figura 4 – Momento de formação continuada



Fonte: Campo de pesquisa

2.3. Os participantes da pesquisa:

A coordenadora pedagógica participante da investigação, a quem chamarei de Andreia, possui graduação em pedagogia cursado à distância em uma instituição privada e não possui pós-graduação. Ela participa de formações continuadas sempre que são oferecidas pela SEMED/DEI e trabalha como coordenadora pedagógica da educação infantil há mais de 10 anos.

As professoras que participaram indiretamente da investigação, todas possuem graduação em pedagogia e das 12 professoras apenas 4 não possuem pós-graduação na modalidade de especialização. A experiência das professoras na educação infantil é em média de 5 anos de docência. A participação de formações continuadas para maioria delas, acontece apenas quando a SEMED/DEI oferece.

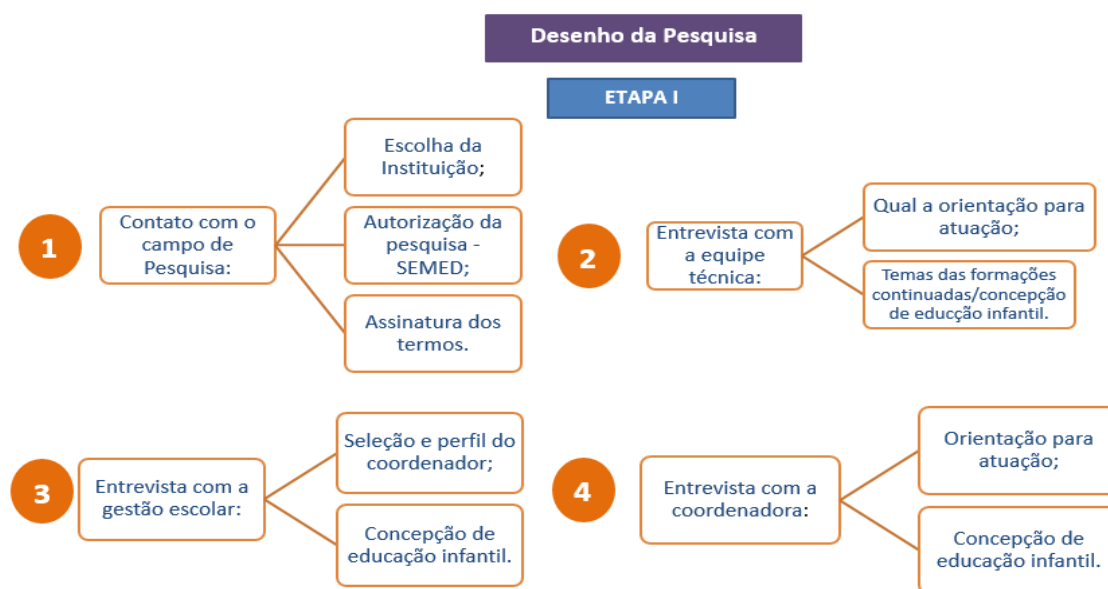
A diretora da escola possui graduação em pedagogia e pós-graduação em educação infantil, cursadas pela Universidade Federal do Pará. A sua participação em formações continuadas também acontece apenas quando é oferecida pela SEMED/DEI.

A equipe técnica da DEI é composta por 05 técnicas e 01 chefe da divisão. Todas possuem graduação em pedagogia, apenas 02 delas não possui pós-graduação e uma delas possui pós-graduação stricto sensu – Mestrado em educação pela Universidade do Estado do Pará.

2.4. Os caminhos percorridos: desenho da pesquisa – Registro e análise das informações

Para chegar até a criação das categorias e unidades de análises, elaborei previamente um cronograma da pesquisa. Tal cronograma teve como objetivo guiar as ações a serem realizadas no campo de pesquisa, distribuindo melhor o tempo e concentrando-me no foco da investigação. A partir da questão central e de cada objetivo da pesquisa, organizei a pesquisa em duas etapas.

Figura 5 – Primeira etapa da pesquisa



Fonte: campo de pesquisa

Inicialmente, realizei o contato com as pessoas do local de realização da pesquisa. Nessa ocasião, expliquei os objetivos do estudo e os procedimentos de coleta de informações. Após o aceite da instituição, realizei o primeiro momento da pesquisa, que constou de entrevistas com os profissionais envolvidos na formação da coordenadora pedagógica.

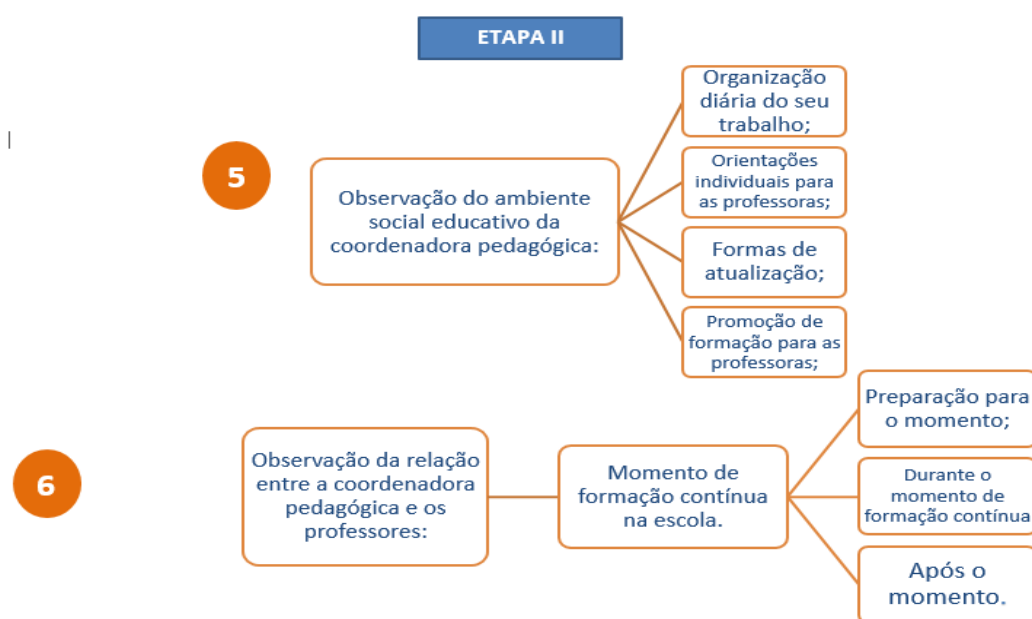
Para responder a primeira questão da pesquisa, que diz respeito à constituição da coordenadora pedagógica, realizei três diferentes entrevistas. Elas me possibilitaram perceber os objetivos que a equipe de formação traça para a formação dos coordenadores pedagógicos na educação infantil e as expectativas da gestora e da coordenadora pedagógica investigada.

Primeiramente, entrevistei o profissional responsável pela equipe técnica da DEI da secretaria de educação do município de Ananindeua, a qual a escola da infância investigada está vinculada. Posteriormente entrevistei a gestora da escola da infância e, por fim, a coordenadora pedagógica. Para realizar as entrevistas, elaborei três guias de perguntas a serem formuladas às três entrevistadas. O referido instrumento encontra-se no apêndice deste trabalho e visa principalmente compreender como a formação recebida pela Divisão de Educação Infantil, vinculada a SEMED, incide na sua constituição da coordenadora pedagógica.

Utilizei além das entrevistas um questionário que foi aplicado apenas para a coordenadora pedagógica, com o objetivo de conhecer particularidades de sua formação inicial.

Na figura seguinte pode-se observar outro momento da investigação: as observações da atuação da coordenadora pedagógica e com qual intenção de formação ela organiza o meio social educativo juntamente com as professoras.

Figura 6 – Segunda etapa da pesquisa



Fonte: campo de pesquisa

As observações tiveram o objetivo de responder ao segundo questionamento desta pesquisa: saber qual a intenção da coordenadora pedagógica em organizar o meio social educativo com as professoras para realizar o processo de formação contínua.

As observações tinham o objetivo de conhecer a rotina diária da coordenadora: como ela organiza suas ações na escola diariamente, como ela organiza seus registros e também

elabora momentos de orientações e formações para as professoras. Além destas questões, observei as formas que a coordenadora pedagógica procura se atualizar sobre as melhores práticas pedagógicas na educação infantil.

CAPÍTULO III – O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE UMA COORDENADORA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXISTÊNCIA SOCIAL DE ANDRÉIA.

“Abrem-se para o educador infinitas possibilidades para a criação da vida em sua infinita diversidade. Para além dos estreitos limites da tarefa pessoal e da vida pessoal, ele se transformará em um verdadeiro criador do futuro.”

(Vigotski, 2003 p 304)

No capítulo anterior apresentei o método que utilizei para a realização desta investigação. Apresentei ainda um desenho de como organizei as etapas da coleta de informações. As etapas foram criadas a partir das questões específicas, ligadas à questão central que procurou saber como uma coordenadora pedagógica de uma escola da infância organiza o meio social educativo para a formação dos/as professores/as da educação infantil e qual a sua intenção nessa formação.

Para lembrar ao leitor, a organização do meio social educativo é um elemento do construto teórico de Vigotski (1924/2003) sobre o processo educativo. Para o autor, o processo educativo é composto por três elementos e cada um deles tem papel ativo para favorecer o desenvolvimento. Vigotski atribuiu ao professor o papel de organizador do meio social educativo e é a partir desse pensamento que passo a interpretar o papel do/a coordenador/a pedagógico/a, sendo ele/a o/a organizador/a do meio social educativo para a formação dos/as professores/as, neste trabalho, da educação infantil.

A primeira etapa da pesquisa será apresentada nesse capítulo com o objetivo de responder como o sujeito alvo da pesquisa, que aqui denomino Andréia, se constitui como coordenadora pedagógica na educação infantil e como o seu contexto histórico-cultural contribui para sua constituição.

3.1 – Método

Participantes

Participaram deste estudo uma técnica pedagógica da “Divisão de Educação Infantil” - DEI, vinculada à Secretaria Municipal de Educação – SEMED, a quem chamarei de Érica, a

gestora da escola da infância investigada, CMREI Gunnar Vingren, a qual chamarei de Amanda e a coordenadora pedagógica desta mesma escola da infância, já denominada como Andréia.

Contexto da pesquisa empírica

A pesquisa foi realizada em dois ambientes diferentes, a saber: a) na Divisão de Educação Infantil – DEI, vinculada à Secretaria Municipal de Educação – SEMED e b) na escola da infância CMREI – Gunnar Vingren.

Procedimento da coleta de informação

A coleta de informações foi realizada no período de junho a agosto de 2016 por meio de entrevistas semiestruturadas, conversas informais e observações que foram registradas no diário de campo.

No momento da realização das entrevistas era apresentado o objetivo da pesquisa e também o objetivo da entrevista para este trabalho. Elas sempre aconteciam no local de atuação das participantes e duravam cerca de 40 (quarenta) minutos. Utilizei gravador de áudio para realizar as entrevistas, que posteriormente foram transcritas e estão no apêndice desse trabalho.

Além das entrevistas utilizei um questionário para saber informações particulares da formação inicial de Andréia e ainda registrei informações que captei durante as observações da atuação de Andréia na escola da infância junto aos professores e também em contato com as técnicas pedagógicas da DEI.

3.2- Resultados

Os resultados dessa etapa da pesquisa serão apresentados a partir de duas categorias que se subdividem em outras categorias, apresentadas no quadro a baixo.

Quadro 2 – Categorias e subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias
	• Caracterização de Andréia – a coordenadora-alvo da pesquisa;

A existência social de Andréia	• A Secretaria Municipal de Educação e o Departamento da Educação Infantil – SEMED/DEI;
	• O Centro Municipal de Referência em Educação Infantil Gunnar Vingren – CMREI.
Os significados produzidos por Andréia	• Significados sobre a formação inicial;
	• Significados sobre a formação da SEMED/DEI;
	• Significados sobre a busca de formação.

Fonte: Campo de pesquisa

3.2.1 – O Contexto histórico-cultural de Andréia

3.2.1.1 - Caracterização de Andréia – a coordenadora-alvo da pesquisa

Andréia nasceu no dia 15 de junho de 1957, na cidade de Belém do Pará. É a quinta filha de sete irmãs e até seus 16 (dezesesseis) anos de idade, conviveu com seus pais. Também nessa idade casou-se e logo em seguida foi mãe de três filhos. Hoje Andréia reside em Ananindeua e mora com seu segundo filho de 40 (quarenta) anos.

Andréia teve uma infância difícil, pois as condições financeiras de sua família eram limitadas. Seus pais eram de origem nordestina e não eram alfabetizados. O pai de Andréia, apesar de ser analfabeto, era um poeta de cordel e vendedor ambulante de lanches e a mãe, lavadeira. Por muito tempo eles moraram em uma residência (casarão antigo de Belém), que abrigava muitas famílias e eles denominavam o local como “estância”, que era localizada na Almirante Tamandaré, em um dos bairros nobres da capital do estado.

Apesar da localização da residência de Andréia, o modelo de vida de sua família era permeado de partilhas e muito trabalho. A maioria dos pais das crianças que residiam na “estância” eram vendedores ambulantes e as mães lavadeiras. Grande parte das crianças não podiam estudar, pois tinham que ajudar os pais na produção ou organização dos artigos da venda

ambulante ou ainda na lavagem de roupas. Andréia e suas duas últimas irmãs tiveram a possibilidade de estudar, mas durante as noites, ajudavam seus pais a produzir os lanches que seriam vendidos no dia seguinte.

Aos 16 (dezesseis) anos Andréia casou-se e interrompeu seus estudos, mas aos seus 24 anos, Andréia retoma os estudos no curso do magistério, curso que foi almejado por seu pai, desde sempre. Andréia passa a ensinar o seu pai a ler e escrever, pois o desejo dele era conseguir registrar as suas produções de cordel, músicas e histórias, as quais contava as crianças da “estância”. Além de seu pai, Andréia alfabetizava as crianças da vizinhança.

Andréia aos seus 35 anos fez o concurso da prefeitura municipal de Ananindeua e foi aprovada. Nesse período ela passou a ministrar aulas para crianças de 7 (sete) anos, a antiga turma da alfabetização. Cinco anos depois, a Universidade da Amazônia – UNAMA oferece o curso de graduação em Pedagogia, em convênio com a prefeitura de Ananindeua. Andréia se inscreve no curso e inicia uma nova fase de sua formação inicial e também profissional.

Conheci Andréia ao ser convidada a participar como membro da equipe de formação docente da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, no ano de 2013. Andréia já fazia parte dessa equipe há um ano e era orientadora de estudos de um programa do governo federal (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC) em uma turma de professores do primeiro ano do ensino fundamental. Além dessa atribuição, Andréia nessa época, estava iniciando seus trabalhos na coordenação pedagógica do CMREI “Gunnar Vingren”.

Nosso contato se deu a partir das atividades que desenvolvíamos no programa do governo federal, o PNAIC, pois eu também era orientadora de estudos de uma turma de professores do primeiro ano do ensino fundamental, neste mesmo programa, e além disso era coordenadora pedagógica de um CMREI.

A partir de nosso primeiro contato, passamos a trocar experiências, frequentar os mesmos lugares para nos atualizarmos sobre o nosso trabalho junto aos professores e buscar novos conhecimentos e práticas. Em 2015 nos afastamos do PNAIC, por motivos diferentes: eu ingressava no curso de mestrado e Andréia não concordando com algumas imposições do programa, decidiu dedicar-se apenas a educação infantil. Hoje Andréia atua apenas na coordenação pedagógica do CMREI Gunnar Vingren, pois considera que a educação da infância é uma possibilidade de mudança na sociedade em que vivemos.

3.2.1.2 – A Secretaria Municipal de Educação e a Divisão da Educação Infantil – SEMED/DEI

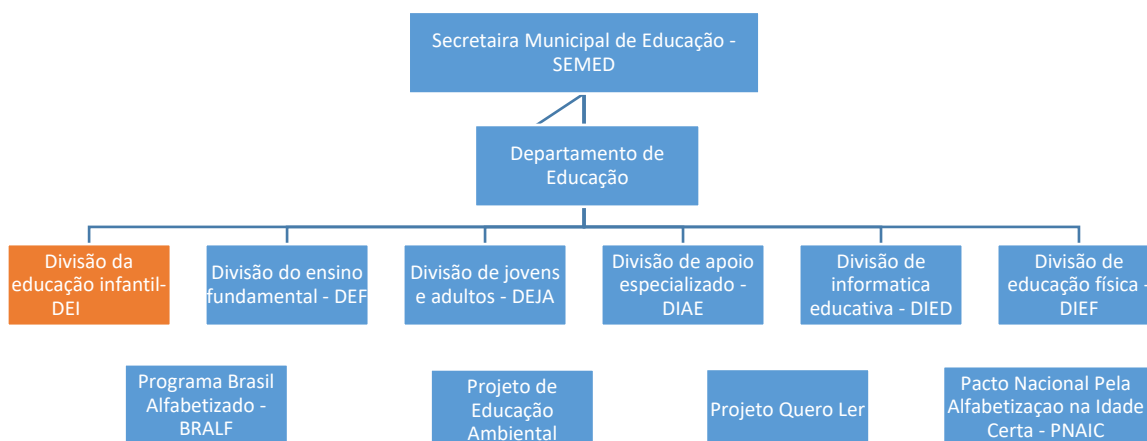
Figura 7 – Secretaria Municipal de Educação – SEMED



Fonte: Campo de pesquisa.

A Secretaria municipal de educação é o órgão que compõe a administração da Prefeitura Municipal de Ananindeua, no âmbito educacional. A SEMED integra diversos departamentos e um dele é o Departamento de Educação – DEED, o qual é composto por divisões, que são separadas pelas modalidades do ensino, como demonstra a figura a seguir.

Figura 8 – Organização das divisões e departamentos da SEMED.



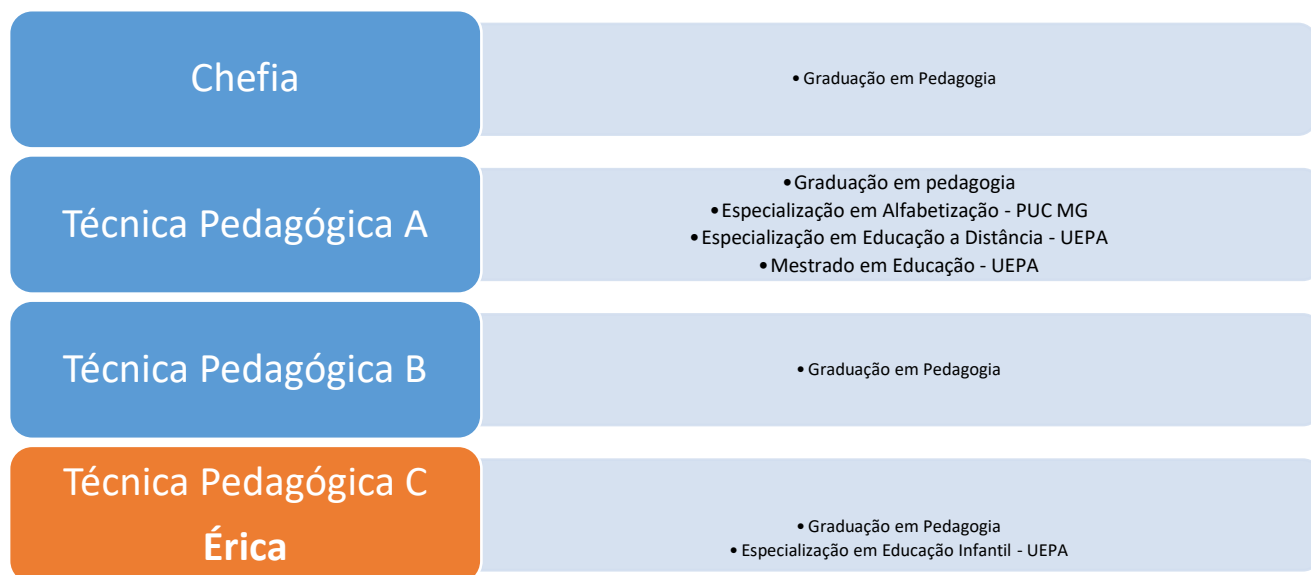
Fonte: SEMED - 2017

O Departamento de Educação – DEED é responsável pelas atividades realizadas pelas divisões que compõem o DEED, como demonstrado na figura. Nessa pesquisa darei foco a

Divisão da Educação Infantil – DEI, pois, essa divisão é responsável pelas orientações das atividades realizadas nas escolas da infância de todo o município.

Atualmente a DEI é composta atualmente por uma chefia e 03 (três) técnicas pedagógicas. A formação técnica das integrantes da equipe está apresentada no diagrama a baixo.

Figura 9 – Profissionais da DEI



Fonte: DEI, 2017

Nessa pesquisa darei especial atenção a técnica pedagógica “C”, que a partir de agora denomino como Érica. Érica me concedeu entrevista sobre o trabalho realizado pela SEMED/DEI, para a formação dos coordenadores/as pedagógicos/as das escolas da infância. O objetivo da entrevista com Érica era saber como a DEI realiza o trabalho de formação continuada para os coordenadores/as pedagógicos/as e qual a intenção da divisão nessas formações, pois compreendo que a formação oferecida pela DEI, repercute na constituição de Andréia como coordenadora pedagógica.

Érica me informou que atualmente há aproximadamente 70 (setenta) coordenadores/as pedagógicos/as na rede das escolas da infância. Todos os coordenadores/as possuem graduação em pedagogia e alguns pós-graduação em diversos cursos a nível de especialização. Perguntei a ela como esses coordenadores/as foram selecionados para atuarem nessa função e ela respondeu que alguns foram selecionados por concurso público e outros são professores que foram indicados para atuarem como coordenadores/as.

O perfil do coordenador/a requerido pela DEI é que ele/a goste de crianças e saiba trabalhar com a educação infantil. Segundo Érica, sem o conhecimento sobre a educação

infantil, torna-se difícil que esse profissional possa orientar os professores com quem trabalha. As orientações que são repassadas pela DEI aos coordenadores/as são referentes ao trabalho de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI. Érica relatou ainda que a DEI procura manter a ação de assessoramento aos coordenadores/as que iniciam suas atividades nas escolas da infância, nesses assessoramentos, uma das técnicas pedagógicas acompanha o/a coordenador/a em suas atividades e os orienta quando necessário.

O relato de Érica evidencia a seleção dos/as coordenadores/as e traça o perfil da função.

Existem várias características para que esse profissional obtenha esse perfil. Primeiro, ele tem que gostar da educação, saber o que é educação infantil, conhecer o público, saber o que é ser criança e se ele não sabe, se não vem com esse conhecimento a equipe da DEI orienta para que ele busque informações sobre como trabalhar com essas crianças, com esse público, educando crianças. E saber como acontece a educação infantil nos espaços, por que trabalhar com educação infantil, não é uma tarefa fácil. Existe várias estratégias, vários meios de trabalhar a educação infantil e o coordenador tem que compreender, para poder estar orientando esses professores nos espaços. Primeiro, eu tenho que entender o que é a criança e depois preciso compreender enquanto coordenador, o que é a educação infantil, como ela acontece no espaço e como eu coordenador posso estar coordenando esse trabalho junto aos meus professores, no dia a dia ali, com as crianças. (Entrevista com Érica – Diário de Campo, 23.05.2016)

Érica relatou ainda que o município está atualizando a sua proposta educacional, mas já tem orientado os/as coordenadores/as a seguirem as orientações desse documento, principalmente no que diz respeito a orientação dos professores. Segundo Érica, é papel do/a coordenador/a, estar junto aos professores/as na organização do seu trabalho pedagógico, seus planejamentos e atividades junto as crianças.

Sobre a formação continuada específica para os/as coordenadores/as, Érica me respondeu que não há formação específica para eles, oferecida pela DEI, pois, as formações acontecem juntamente com as formações dos professores, mas segundo ela, os/as coordenadores/as participam de outras formações que são ofertadas por outros programas e divisões. Érica relatou que desde 2013 a SEMED em parceria com a Universidade Federal do Pará – UFPA, realizam um curso de aperfeiçoamento na educação infantil e o referido curso tem surtido significativos avanços na formação de coordenadores e professores. Ainda sobre a formação continuada, Érica conta que o plano de formação continuada da DEI, aponta ações específicas para a formação dos/as coordenadores/as, porém ao solicitar o documento do plano de formação continuada, percebi que ele estava desatualizado, pois correspondia ao ano letivo de 2013. Érica conclui que reconhece a necessidade de realizar mais ações voltadas para a formação dos/as coordenadores/as, e informa que a DEI é limitada para organizar tais ações, pois nem sempre os espaços e datas estão disponíveis para as formações e a retirada dos

coordenadores/as das escolas para participação causa um certo desconforto para os gestores nas escolas.

Segundo Érica a frequência ideal para acontecer as formações dos/as coordenadores/as, são a cada dois meses, porém a DEI ainda não conseguiu cumprir com essa frequência, mas, sempre que necessário os/as coordenadores/as são chamados na divisão para esclarecimento de dúvidas que surgirem sobre o trabalho pedagógico. Érica conta que os dois últimos encontros de formação de professores/as e coordenadores/as, foram muito significativos, pois os temas trabalhados foram relevantes para a atuação de ambos nas escolas.

Em 2015, o tema trabalhado foi “Identidade profissional: currículo e organização do espaço de referência de acordo com as DCNEI, tempo, espaço e princípios” e em 2016 “Planejamento na educação infantil”. Érica relata que neste último tema iniciaram o contato com a teoria histórico-cultural, por meio das interações com o Grupo de estudos e pesquisa em infância e educação infantil na perspectiva histórico-cultural – GEPEHC, coordenado pela Prof.^a Sônia Regina. Disse ainda que a teoria lhes proporcionou perceber a infância de um modo diferente e valorizar as brincadeiras como eixo norteador do trabalho com elas.

Outra parceria é com o GEPEHC, o grupo de pesquisa da Universidade Federal do Pará, que é coordenado pela prof.^a Dr.^a Sônia Regina, no qual ela traz uma equipe de profissionais que estão junto com ela, professores, mestres, doutores e orientandos. Essa participação é fruto do curso de aperfeiçoamento que alguns de nossos professores e coordenadores participaram. (Entrevista com Érica – Diário de Campo, 23.05.2016)

Na finalização da entrevista, Érica contou que a concepção que tem orientado o trabalho de formação dos/as coordenadores/as, atualmente é a teoria histórico-cultural, pois segundo ela compreende a criança como um ser que faz parte do processo histórico e produz cultura. Ela afirma que o trabalho a partir das orientações da teoria, tem demonstrado excelentes resultados, pois muitos coordenadores já mudaram suas práticas e passaram a orientar os professores de maneira que suas práticas com as crianças, obtenham mais significado.

Como já te falei, nós temos uma proposta desde 2009 em estudo preliminar, essa proposta veio com uma concepção sociointeracionista, no qual várias teorias, se conversam nessa proposta, mas atualmente com os estudos das diretrizes e os estudos que estamos realizando com o apoio da prof. Sônia e o GEPEHC, sobre a teoria de Vigotski, a concepção que tem nos orientado é a teoria histórico-cultural, pois nós enquanto equipe da educação infantil acreditamos que todo ser é histórico, todo ser participa de um momento histórico e ele já traz consigo uma história de antes e durante a sua vida, então a concepção histórico-cultural ela vem contemplar o que nós acreditamos que a criança faz parte de um processo histórico e que está inserida na cultura atual que vai a cada vez se modificando, então a nossa concepção de trabalho hoje é trabalhar a teoria histórico-cultural. (Entrevista com Érica – Diário de Campo, 23.05.2016)

3.2.1.3 – O Centro Municipal de Referência em Educação Infantil “Gunnar Vingren” - CMREI

O Centro Municipal de Referência em Educação Infantil “Gunnar Vingren” fica localizado na cidade de Ananindeua-Pará e é a escola da infância onde Andréia exerce sua função de coordenadora pedagógica. Ele foi inaugurado em dezembro de 2012 e recebe esse nome, devido a uma homenagem do prefeito da gestão anterior ao Missionário evangelista pentecostal Sueco Gunnar Vingren, quem deu origem as igrejas Assembleias de Deus no Brasil e principalmente nas regiões norte e nordeste. Atualmente educa cerca de 300 (trezentas) crianças distribuídas nos turnos parcial e integral, nas turmas de: berçários I e II, maternal I e II e pré-escola I e II.

A entrevista foi direcionada a gestora da escola, a qual chamarei de Amanda. O objetivo da entrevista era saber como as relações entre a gestão escolar e o trabalho de coordenação pedagógica contribuem para a constituição de Andréia como coordenadora pedagógica.

Amanda informou que conseguiu participar da seleção dos coordenadores pedagógicos que comporiam o quadro da escola, pois na ocasião da inauguração, pode indicar Andréia, a qual já conhecia o seu trabalho como professora em outra escola.

A gestora considera que o perfil profissional do coordenador pedagógico precisa em primeiro lugar gostar do trabalho com os professores, pois essa é a maior relação que o trabalho de coordenação tem, além do trabalho com a família. Considera ainda que o coordenador deve ser dinâmico, pois eventualmente pode envolver-se em questões administrativas e ele precisará ter tal habilidade para poder também atuar.

Amanda se vale do regimento interno da escola para informar quais são as atribuições do coordenador pedagógico. Organizei o quadro a seguir para melhor apresentar as informações contidas neste documento.

Quadro 3 – Atribuições da coordenação pedagógica

As atribuições da coordenação pedagógica		
<i>Em relação aos docentes</i>	<i>Em relação aos alunos</i>	<i>Em relação a escola</i>
- Auxílio na construção do planejamento; - Orientação de professores e auxiliares de professores individualmente;	- Acompanhamento do desempenho dos alunos; - Coordenação da dinâmica do processo de aprendizagem;	- Fazer cumprir a legislação (LDB, DCNEI, Proposta Pedagógica, Plano municipal de Educação); - Participação da elaboração da Proposta Pedagógica;

- Organização de planos de apoio pedagógico; - Organização de formações continuadas; - Coordenação da rotina do trabalho docente; - Auxílio na adequada utilização dos recursos didáticos;	- Acompanhamento de alunos que necessitem de intervenção pedagógica; - Acompanhamento da frequência irregular e das faltas; - Convocação dos pais dos alunos, sempre que necessário; - Manutenção atualizada da documentação dos alunos; - Orientação de programas sociais aos pais dos alunos;	- Participação no processo de matrículas; - Desenvolvimento de atividades integradas com todos os servidores; - Organização de instrumentos de registros das atividades educacionais; - Participação das reuniões pedagógicas e reuniões de pais; - Observação da sistemática das salas de aulas; - Articulação da integração da proposta pedagógica;
---	---	--

Fonte: Regimento Interno CMREI “Gunnar Vingren” – Res. Nº 036/2015

Questionei a gestora se ela proporcionava algum momento de formação para os/as coordenadores/as do CMREI e ela informou que são organizados momentos de estudos, geralmente ao final dos semestres letivos. Amanda relatou que sempre que há necessidade de trabalhar algum tema, que tem apresentado dificuldade por parte dos professores, a DEI é informada para atuar junto a eles nesse momento de formação.

A gente observa as dificuldades dos professores e coordenadores para poder estar atuando nesse sentido. Fizemos um estudo sobre a elaboração de relatórios, pois esse foi uma questão que houve muita dificuldade. (Entrevista com Amanda – Diário de Campo, 17.10.2016)

Amanda relatou que o trabalho com Andréia é muito tranquilo e cheio de responsabilidade, não tendo nenhuma dificuldade no relacionamento com ela. Segundo ela o diálogo é um fator preponderante, que permeia toda a relação de ambos os trabalhos.

Sobre a concepção de educação infantil, Amanda contou que procura não utilizar um único autor para mediar as suas atividades na escola, porém procura orientar Andréia de acordo com as DCNEI's e as propostas de formação advindas da SEMED/DEI.

Nós elaboramos os nossos projetos buscando não direcionar em apenas um autor, geralmente nos apoiamos no que é orientado pela secretaria de educação, que são as diretrizes, mas nosso grande desafio tem sido em atuar de fato no que deve ser realizado na educação infantil, uma proposta que oriente nesse sentido, o trabalho com a infância, respeitando as fases da infância. (Entrevista com Amanda – Diário de Campo, 17.10.2016)

A gestora finaliza a entrevista dizendo que qualquer função desenvolvida na escola tem suas limitações, por esse motivo, imagina que a sua contribuição como gestora, pode necessitar de maior interação, mas que procura ajudar no que for preciso para a melhoria do trabalho da escola como um todo.

3.2.2 – Os significados produzidos por Andréia

3.2.2.1 - Significados sobre a formação inicial

Nessa categoria apresento os significados que foram construídos por Andréia sobre sua formação inicial. A formação inicial de Andréia compreende dois momentos de sua vida, a saber; a) o curso do magistério e b) a graduação em pedagogia.

a) O curso do magistério

O curso do magistério era na época uma opção de formação profissional realizado na última etapa da educação básica, para a formação de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Hoje essa modalidade do ensino foi extinta da educação básica, ficando a cargo do ensino superior a formação dos professores, mas vale ressaltar que por muito tempo o curso do magistério formou os/as professores/as que hoje atuam nas escolas.

Andréia conta que o curso do magistério lhe possibilitou aprendizados da prática do ensino, porém a prática que era ensinada tinha intencionalidade mecanicista da educação em que era permitido os alunos apenas obedecer, sem questionar. As aulas eram ministradas geralmente a partir de assuntos que eram escritos na lousa, os alunos tinham que escrever em seus cadernos e após o término da escrita, tinham que solicitar o visto dos professores/as. As provas aconteciam a cada bimestre e eram compostas de perguntas e questões de completar as frases, as respostas dos alunos não podiam imprimir as suas opiniões e deveriam ser respondidas tal qual como foi repassada pelos professores/as.

A experiência do curso do magistério possibilitou à Andréia agir com os mesmos comportamentos de seus professores. Ela relata que agiu assim por muito tempo e não se dava conta de que reproduzia um modelo de educação limitado a apenas decorar conteúdos e fórmulas e seus alunos eram obrigados a aceitar sem pensar criticamente sobre a realidade em que viviam.

Eu trabalhava com questionários, complete as frases, perguntas e respostas, na verdade eu não conseguia explorar os conteúdos de uma forma mais dinâmica, eram aulas mecânicas demais. (Entrevista com Andréia – Diário de campo, 25.05.2016)

Segundo o que conta Andréia, no período do magistério, uma amiga, também professora, formada pelo magistério, tinha uma prática totalmente diferenciada da que ele exercia. Todas as vezes que Andréia entrava na sala de sua amiga, percebia que o trabalho que era desenvolvido naquela sala, parecia ter mais significado tanto para os alunos, quanto para a professora e essa experiência lhe fez repensar a sua prática. Além da troca de experiência que Andréia fazia com sua amiga professora, ela passou a buscar orientações em revistas que tinham o objetivo de orientações pedagógicas e uma das mais lidas por Andréia foi a revista “Nova escola” e a revista “Pátio”.

Ela fazia dramatizações com os alunos, pesquisas, as vezes até aula passeio. Isso eu não vivia. Então pedi ajuda a ela, que gentilmente me auxiliou muito e me mostrou algumas revistas, nas quais tirava as ideias para as suas aulas. (Entrevista com Andréia – Diário de campo, 25.05.2016)

b) A graduação em Pedagogia

Andréia aos 40 (quarenta) anos inicia o curso de graduação em pedagogia ofertado pela Universidade da Amazônia – UNAMA em regime de convênio com a prefeitura de Ananindeua, ela relata que criou grande expectativa sobre o curso, pois teria contato com a fundamentação teórica que não foi suficiente no curso de magistério, porém suas expectativas não foram superadas, pois o curso foi oferecido na modalidade a distância e para ela, não dava conta de toda a discussão necessária para seu aprendizado. Andréia conta que estava há muito tempo sem estudar e a nova rotina de estudos lhe exigia uma melhor organização de suas atividades docentes para garantir tempo para os estudos do curso. Aprender a organizar-se para os estudos foi o primeiro aprendizado do curso.

Uma das experiências que Andréia menciona, como uma das mais impactantes, para a sua formação docente, durante o curso de graduação, foi ter cursado a disciplina “Sociologia da educação”, pois segundo ela, essa disciplina fez com que Andréia repensasse seus conceitos sobre a sociedade e a maneira que vivemos, em um mundo permeado pelas desigualdades sociais. Andréia relata que a professora que ministrava essa disciplina, realizou uma prova para sua finalização, em que foi solicitado aos docentes que fizessem uma redação sobre a desigualdade social e como a educação poderia contribuir para uma possível superação desse problema social. Andréia sentiu muita dificuldade para discorrer sobre o tema, pois não conseguia perceber as desigualdades como um problema social.

Nessa avaliação Andréia obteve nota inferior ao desejado para aprovação. Ela conta que foi uma experiência muito ruim, pois sabia que o motivo da nota baixa era falta de conteúdo para discussão do problema. A professora de Andréia confirmou que ela precisaria ler mais sobre os autores que fazem crítica ao modelo capitalista em que vivemos, que escraviza e aliena as pessoas, pediu ainda que ela não fosse fiel em acreditar apenas o que dizem os grandes meios de comunicação, que buscasse repensar esses aspectos e fazer uma reflexão crítica da sua própria história de vida.

Andréia relata que após esse momento passou a se dedicar mais aos estudos e assim mudar a sua história de vida, tanto no âmbito pessoal como no profissional. Ela agora dispensava mais tempo em conhecer um novo modelo de trabalho para com seus alunos, que lhes pudesse permitir expressar seus pensamentos, produzir suas respostas e assim tornar a aprendizagem mais significativa. Segundo Andréia a experiência com a disciplina “Sociologia da educação”, foi vivida de forma tão intensa que a fez entrar em um estágio depressivo, pois ela se viu completamente alienada e inerte a desigualdade que ela mesmo vivia, foi quando entrou em contato com algumas das obras de Paulo Freire e passou a seguir as orientações de uma educação libertadora, como pregava o autor.

Foi um choque, como eu entrei no curso e o quanto eu deveria saber mais sobre o mundo, sobre as pessoas. Eu me senti um nada, pois eu não tinha expressão, não pensava criticamente sobre a nossa sociedade. Eu não via a minha própria história de vida. Quase entre em depressão ao perceber que eu era tão alienada. (Entrevista com Andréia – Diário de campo, 25.05.2016)

Outra experiência relatada por Andréia diz respeito à disciplina “práticas educativas”. Tal disciplina foi para Andréia muito relevante, pois foi a partir dela que o interesse sobre o trabalho de forma mais cultural foi despertado nela. O que Andréia quer dizer com o trabalho de forma mais cultural é referente ao conhecimento do que maioria dos alunos não tem acesso em suas casas com suas famílias, como por exemplo: conhecimento sobre museus, obras literárias, visitas a bibliotecas, teatros, e outros espaços culturais. Além disso essa experiência despertou o seu lado dinâmico, em pensar atividades que pudessem envolver brincadeiras, jogos e dinâmicas que chamasse a atenção dos alunos.

Eu trago até hoje essas atividades mais dinâmicas. A professora dessa disciplina, me fez pensar nesse lado mais dinâmico que deve ter a educação, pois tanto para os alunos quanto para nós professores, a escola deve ser atraente e interessante, por isso a dinâmica da educação. (Entrevista com Andréia – Diário de campo, 25.05.2016)

Andréia afirma que o curso de pedagogia lhe fez ampliar seus horizontes para uma visão mais humana do mundo. Apesar de saber que ainda lhe faltava mais informações teóricas e práticas sobre a docência, a experiência vivida na disciplina “sociologia da educação”, lhe fez tomar um novo rumo em sua vida e buscar maior conhecimento sobre a crítica de nossa

sociedade, aprendizado que Andréia afirma ter buscado por seus interesses e também na experiência como docente no município de Ananindeua.

3.2.2.2 - Significado sobre a formação da SEMED/DEI

Nessa categoria apresento os significados construídos por Andréia acerca de sua formação continuada oferecida pela SEMED/DEI. Andréia demonstra em seus relatos que o contato com as colegas coordenadoras, as trocas de experiências vividas durante as feiras e mostras dos trabalhos na educação infantil, além das visitas técnicas da SEMED/DEI, são muito importantes para a constituição do seu trabalho pedagógico.

Segundo Andréia, o que mais torna-se importante nos momentos dos encontros de formação continuada na SEMED/DEI são os contatos com as colegas coordenadoras, pois são nesses momentos que as trocas de experiências acontecem. Durante as formações, sempre há uma pausa para o lanche e quando elas acontecem durante o dia todo, o momento do almoço é bem produtivo.

Durante o lanche e o almoço, nos reunimos e relatamos como as atividades nas escolas são realizadas. Compartilhamos fotos, vídeos e outros materiais que utilizamos, como materiais de estudo para as formações nas escolas e contatos de pessoas que podem contribuir com esses momentos formativos. Conversamos sobre os fracassos e os avanços, sobre o que deu certo e o que não deu, e dessa forma, contribuimos uma com as outras para a elaboração e realização de futuras atividades. (Entrevista com Andréia – Diário de campo, 25.05.2016)

Outra contribuição da SEMED/DEI é referente a mostra da educação infantil, que foi realizada até o ano de 2015. Nessa mostra, todas as escolas da educação infantil se reuniam para socializar as atividades que julgavam mais significativas e que foram realizadas durante o ano letivo corrente. Para Andréia era um momento de relevante importância, pois mais uma vez podiam trocar experiências com as outras unidades e com essa troca, aprender mais atividades que podem ser realizadas nos espaços da educação infantil.

Andréia relata que infelizmente durante esses dois últimos anos, muitas atividades realizadas pela SEMED/DEI, não estão acontecendo, principalmente no que diz respeito a formação continuada. Segundo ela não há formação continuada específica para o coordenador pedagógico, pois a SEMED/DEI sempre organiza as suas formações contando com a participação dos professores/as e dos coordenadores/as pedagógicos/as. Em algumas ocasiões os/as coordenadores/as pedagógicos/as são chamados para reuniões na SEMED/DEI, porém são para conceder informações sobre as atividades que a escola deve realizar durante o ano,

projetos ou culminâncias que precisarão acontecer para o cumprimento do calendário escolar, mas apenas a título de informação.

Figura 10 – Momento de formação continuada na SEMED.



Fonte: SEMED, 2017.

Na opinião de Andréia, a melhor formação continuada que a SEMED/DEI já realizou aconteceu no ano de 2008, quando uma professora da Universidade do Estado do Pará – UEPA, ministrou uma palestra sobre o desenvolvimento infantil. Para Andréia a formação teve importância, pois foi a primeira formação, durante todos os seus 25 (vinte e cinco) anos de trabalho na rede municipal de ensino de Ananindeua, que tratou da infância e do seu desenvolvimento.

A palestrante apresentou a brincadeira como eixo fundamental para o trabalho pedagógico com as crianças, que o desenvolvimento infantil, deve ser levado em consideração ao elaborar as atividades com as crianças. (Entrevista com Andréia – Diário de campo, 25.05.2016)

De acordo com Andréia, a SEMED/DEI realiza ações de assessoramento pedagógico nas escolas da infância, nesses momentos, de acordo com a necessidade, a equipe técnica, realiza formações continuadas com toda a equipe de profissionais da escola, porém desde 2013 o CMREI Gunnar Vingren não recebe ações de assessoramento ou formações continuadas pela SEMED/DEI. Andréia relata ainda que mesmo sem a presença da SEMED/DEI na escola, os

relatórios das atividades que são realizadas no CMREI Gunnar Vingren, são enviados a SEMED/DEI e eles estão sempre cientes de todas as ações que são e serão realizadas.

Para Andréia, o CMREI Gunnar Vingren, serve de laboratório da SEMED/DEI, pois eles, na maioria das vezes, os indicam para receber alunos das universidades para realizarem suas pesquisas ou intervenções de projetos e estágios. Quando há inauguração de alguma escola da infância, a equipe que integrará a futura escola, faz uma espécie de visita técnica, para conhecer o funcionamento administrativo e pedagógico do CMREI.

Nós somos um tipo de referência, sabe. Eu gosto muito disso, pois valoriza o trabalho que nós realizamos. Eu me empenho ao máximo, sei que ainda temos que melhorar muito, mas também vejo que já avançamos bastante. (Entrevista com Andréia – Diário de campo, 25.05.2016)

Andréia conta que sente falta de uma equipe de formação da SEMED/DEI que pudesse ter unidade na linguagem das formações que realiza e essa linguagem advém de uma proposta pedagógica única e integrada entre as modalidades do ensino da rede municipal de Ananindeua. Ela fez esse relato, pois em um período recente, foram reunidos todos os profissionais das escolas, para participarem de uma formação continuada. Tal formação era dividida nos segmentos das atribuições dos profissionais, a saber: porteiros e vigias, manipuladores de alimentos, pessoal de apoio operacional, professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e gestores/as. Andréia conta que ao retornarem às escolas, os profissionais pareciam descontentes com as suas atribuições, pois o tema da formação não era coerente com o clima que a escola proporcionava aos seus profissionais. Segundo ela, a rede municipal de ensino passa pelo momento de reformulação da proposta pedagógica e de acordo com Andréia é importante para que não haja interpretações erradas sobre a concepção de educação que o município se propõe.

A palestra era sobre coaching, sair do lado “A” para atingir o lado “B”. Fazia as pessoas refletirem sobre a sua atual função e o que elas podiam melhorar na escola. Aqui nós trabalhamos isso, porém sem levar o trabalho do coaching para dentro da escola. Foi um pouco confuso. (Entrevista com Andréia – Diário de campo, 25.05.2016)

3.3.2.3 - Significado sobre a busca de formação

Nessa categoria apresento os significados que Andréia construiu sobre a busca de sua própria formação continuada. Sobre esse aspecto, Andréia aponta que procura estar atualizada quanto aos estudos sobre a infância e busca estratégias para poder envolver sempre a família das crianças, nas atividades que são realizadas no CMREI.

Segundo Andréia, o estudo sobre a infância é um aspecto primordial para a melhoria de seu trabalho enquanto coordenadora pedagógica, pois lhe permite ficar atualizada sobre as

atividades que melhor favorece o desenvolvimento das crianças. Andréia então busca em revistas, principalmente a revista “Nova escola” e também procura informações na internet em blogs de professores/as.

Andréia ao selecionar os materiais que busca para sua formação continuada, utiliza como critério, materiais que envolvam a discussão sobre a educação e a família.

Por muito tempo fiquei dedicada a compreender como a criança se desenvolve e quais as melhores formas de promover o melhor desenvolvimento delas na escola, mas percebi que, por mais que eu fizesse um excelente trabalho na escola, sem o apoio da família, nada se concretizaria como de fato desenvolvimento. Penso que a escola é apenas um ambiente que a criança frequenta por no máximo 7 (sete) horas diárias, mas a maioria do tempo de vida da criança é com a família. (Entrevista com Andréia – Diário de campo, 25.05.2016)

Andréia considera que a família precisa conhecer como a escola trabalha, o que a escola entende sobre a educação das crianças e qual é a proposta educacional da escola. Nesse caso, procura organizar as ações que propõem aos professores, de forma que elas se estendam a família, ou seja, que a família, direta ou indiretamente, participe das atividades que a escola realiza e que assim os integrantes da família, possam se desenvolver com a participação nas atividades oferecidas pela escola.

Andréia relata que além dos materiais de leitura que utiliza para a sua formação continuada, costuma frequentar lugares que favoreçam o seu desenvolvimento em relação a experiências diferenciadas e que não é comum no cotidiano de muitas pessoas, como: visita a museus, assistir peças teatrais, assistir a shows de cantores e bandas alternativas, feira do livro, visitar exposições e também participa de oficinas de confecções de brinquedos com materiais recicláveis e outras oficinas que são oferecidas na Fundação Curro Velho.

Além disso, Andréia, pelo menos uma vez no mês, visita uma livraria chamada “Paulinas”, lugar onde compra seus livros e assiste a palestras que são realizadas. Esta é uma livraria religiosa que é administrada pela congregação das Irmãs Paulinas da igreja católica. As palestras que são oferecidas por este espaço, são proferidas por profissionais da educação ou da psicologia e sempre fazem relação do tema a ser discutido com o papel da família, além de contação de histórias.

3.3 – Discussão

Ao analisar as informações dessa etapa da pesquisa pude perceber que muitos fatores contribuem para a constituição de Andréia como coordenadora pedagógica. Destacarei nessa discussão alguns pontos que considero principais nas falas e observações captadas nas minhas

interações com a técnica responsável pela DEI, a gestora do CMREI e a coordenadora pedagógica- alvo dessa pesquisa.

O primeiro destaque que atribuo é sobre a formação inicial de Andréia, que apresenta a sua evolução no que diz respeito a profissional docente que se tornaria. Andréia ao vivenciar uma situação dentro do curso de pedagogia, percebe que o curso de magistério, não lhe deu condições de pensar a educação em uma perspectiva de desenvolvimento humano e ainda fazer uma crítica ao modelo controlador que muitos profissionais da educação exerciam. Após a conclusão do curso de pedagogia, percebeu que as abordagens teóricas que conheceu não davam conta de sustentar no trabalho docente, uma educação crítica e envolvente. Ela passa então a buscar orientações que possam fundamentar e dar sentido a uma prática mais emancipatória.

As orientações pedagógicas que Andréia buscava representa a deficiente solidez teórica presente nos cursos de graduação, até mesmo nos dias de hoje. Teixeira e Mello (2015), apontam que a formação inicial de professores, mesmo nas universidades públicas, avança numa perspectiva de esvaziamento teórico e fragilização dessa formação na medida em que se torna cada vez mais generalista, concretizando-se em tempo mais curtos. Andréia é egressa de um curso de graduação na modalidade a distância e segundo ela mesma, as discussões teóricas não possuíam profundidade e o objetivo das atividades realizadas no curso, se resumiam em apenas cumprir com um planejamento e cargas horárias específicas.

Atuando como docente, Andréia sentiu falta dessa solidez teórica ao organizar as suas práticas com as crianças, o que por muito tempo, foram realizadas de forma mecânica e sem intervenções das crianças. Ao tornar-se coordenadora pedagógica Andréia não queria que a mesma prática se repetisse, e desse modo continuou a buscar orientações pedagógicas que dessem conta desse universo educacional. A Divisão de Educação Infantil – DEI é a responsável pela formação continuada dos professores e coordenadores da rede municipal de educação, mas as observações realizadas nessa pesquisa, apontam que esse órgão tem deixado a desejar nas ações de monitoramento e oferta de formações continuadas que contemplem as faltas da formação inicial tanto de professores quanto dos coordenadores pedagógicos, como aponta o próprio Plano Municipal de Educação, na meta 15.

A investigação também mostrou que o que se torna mais interessante nas formações oferecidas pelo órgão é a interação com entre os coordenadores pedagógicos, pois é nesse momento que se fazem as trocas de experiências, sobre o trabalho realizados nas unidades de educação infantil, como diz Vigotski, as verdadeiras relações sociais que são envolvidas para o desenvolvimento desses profissionais.

Outro fator interessante que se deve discutir diz respeito ao perfil que é exigido ao coordenador pedagógico, pois apesar de a gestora da escola valer-se das atribuições que são expostas no regimento da escola, o que prevaleceu tanto na fala da representante da DEI, quanto na fala da gestora é que a maior característica é o gosto pelas crianças e o trabalho com os professores. Considero que gostar de crianças e de trabalhar com os professores é algo inerente ao trabalho do coordenador pedagógico, no entanto, se o coordenador pedagógico não atentar-se para pensar a sua prática de modo a promover o desenvolvimento dos professores e como consequência, o desenvolvimento das crianças, ele pouco fará das suas orientações um momento de divulgação de uma educação de fato emancipadora, pois estará sujeito ao compromisso de educar, porém sem estabelecer uma relação crítica a nossa sociedade.

Tais questões são os anseios de Andréia, frente ao seu trabalho como coordenadora pedagógica de uma escola da infância. Assim como aponta as pesquisas relacionadas na introdução desta dissertação Alves (2011), Chupil (2015), Ricardo (2015), Sula (2016) e Correa (2016), Andréia também se enxerga limitada em suas ações pedagógicas, pois se detém em muitos momentos a resolver situações na parte administrativa da escola, problema que impede que a organização de orientações pedagógicas, aconteçam a contento.

Outro fator relevante que deve ser apontado nessa discussão diz respeito ao plano de formação continuada. Tal plano refere-se as ações que a SEMED/DEI oferece aos profissionais da educação e que no ato dessa pesquisa, observou-se que ele se encontrava desatualizado, e sem ações previstas para o ano letivo seguinte, o que leva os docentes a pensar sobre o descaso de uma das atribuições fundamentais da SEMED/DEI, a formação contínua dos profissionais da educação.

Concluo que os significados da constituição de Andréia como uma coordenadora pedagógica da infância, são frutos de uma busca incessante de formação continuada, realizada por ela mesma, visto que em sua formação inicial a reprodução de uma educação controladora lhe era apresentada e em relação as expectativas do trabalho de formação continua oferecido pela SEMED/DEI, não foram contempladas em suas necessidades.

CAPÍTULO IV - A ORGANIZAÇÃO DO MEIO SOCIAL EDUCATIVO DA ATIVIDADE DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A INTENCIONALIDADE DA FORMAÇÃO.

“A cultura não cria nada; só modifica os dados naturais conforme os objetivos humanos”

(Wertsch, 1960, p. 200. Tradução Nossa)

No capítulo anterior apresentei aspectos característicos da existência social de Andréia e de que forma eles contribuem para a sua constituição enquanto coordenadora pedagógica de uma escola da infância. Constatei que muitos fatores são relevantes para esse processo e o fator mais significativo é a permanente busca de conhecimentos que Andréia, manifesta em seu trabalho, para que assim possa desenvolver práticas significativas junto aos professores da educação infantil.

Neste capítulo, apresentarei os dados construídos a partir das respostas à segunda questão específica, a saber: Qual a intenção da organização do meio social educativo para a formação das professoras realizada pela coordenadora pedagógica?

O objetivo dessa etapa da pesquisa é analisar a intenção da organização do meio social educativo, de modo a promover a formação continuada dos professores da educação infantil.

4.1 – Método

Participantes:

A principal participante dessa etapa da pesquisa foi Andréia, a coordenadora pedagógica-alvo. Além dela participaram indiretamente 12 (doze) professoras, 5 (cinco) auxiliares de professor, uma coordenadora pedagógica do turno da tarde e a gestora da escola.

Contexto da pesquisa empírica:

A pesquisa foi realizada no CMREI “Gunnar Vingren” e, mais especificamente em alguns ambientes em que eram realizados encontros entre as professoras e a coordenadora pedagógica

Andréia, como: a sala dos professores, o espaço da coordenação e as salas de referências em que as professoras conduzem as atividades com as crianças.

Procedimento da coleta de informação:

A coleta de informações dessa etapa da investigação científica foi realizada no período de outubro de 2016 a março de 2017, por meio de observações dos momentos formativos, realizados por Andréia, que aconteciam nos espaços descritos a cima. Além dos momentos de formação, acompanhei Andréia no dia-a-dia de trabalho e percebi que suas ações na escola, geralmente, eram organizadas como uma rotina, que descrevo no quadro abaixo.

Quadro 4 - Rotina do trabalho de Andréia

Rotina do trabalho de Andréia	
Horário (aproximadamente)	Atividade
07 h	- Chegada na escola; - Organização para a entrada das crianças (verificação dos espaços, lanche e chegada das professoras).
07h30	- Acolhida das crianças na entrada da escola.
08 h	- Atendimento de pais de alunos; - Verificação do lanche das crianças (neste momento Andréia procura resolver, qualquer intercorrência no lanche, se há falta de alimentos ou temperos entre outros); - Verificação nas salas de atividades (neste momento Andréia entra em cada sala e saúda as crianças e professoras com bom dia e pergunta se há necessidade de auxílio em alguma situação).
08h30	- Auxilia as professoras no lanche das crianças
09 h	- Organiza as suas ações na escola (neste momento Andréia procura resolver o que tem programado de atividades para a escola, por exemplo: organiza compra de materiais para eventos, faz ligações telefônicas para solicitação de materiais ou outros, organiza as programações, cria informativos e avisos a comunidade, entre outras ações).
10 h	- Volta a visitar as salas para e se disponibiliza em ajudar na realização das atividades;

	- Realiza momento de formações continuadas (neste momento Andréia realiza alguma das ações de orientação pedagógica as professoras, faz assessoramento nas salas, pequenas reuniões, entre outros momentos).
10h 30	- Continua a realizar os momentos de formação continuada, como descrito na linha anterior; - Auxilia as professoras no almoço das crianças.
11h 30	- Auxilia as professoras na saída das crianças; - Retoma os momentos de formação continuada (principalmente com as professoras que trabalham os dois horários e que almoçam na escola).
12 h	- Retoma as atividades de organização de suas ações na escola; - Eventualmente, retoma os momentos de formação continuada.
13 h	- Finaliza seu horário de trabalho (nesse horário Andréia almoça na companhia de algumas professoras e também da outra colega coordenadora pedagógica e geralmente permanece na escola para continuar organizando as suas ações na escola ou realizando outras atividades).

Fonte: Campo de pesquisa.

Conhecer o cotidiano do trabalho de Andréia foi importante para a pesquisa, para poder entender em que contexto os momentos de formações continuadas acontecem e assim, analisar a intenção desses momentos. Desse modo, selecionei 10 (dez) registros em que Andréia relacionava-se de alguma forma com as professoras, em momentos de formação continuada, a saber: 3 (três) reuniões pedagógicas e 4 (quatro) orientações pedagógicas individuais e 3 (três) assessoramentos.

Os registros foram realizados por meio de fotos, filmagens, gravações de áudios e anotações no diário de campo. As reuniões pedagógicas compreendiam os momentos em que todas as professoras e auxiliares de professoras estavam reunidas, pois, os encaminhamentos realizados nestes momentos eram sobre a distribuição de tarefas na realização de projetos e culminâncias. As orientações pedagógicas individuais eram direcionadas as professoras, tendo como base as atividades que eram desenvolvidas com as crianças e nos assessoramentos, Andréia adentrava na sala de atividades e observava algum momento específico das atividades com as crianças e posteriormente expunha sua opinião para a professora responsável pela turma.

Ao vivenciar os primeiros momentos descritos acima, percebi, principalmente que durante as orientações pedagógicas e os assessoramentos, Andréia focalizava as suas observações e orientações as professoras em determinados critérios como, a participação da família no contexto escolar, a organização do planejamento, levando em conta quais os espaços que as crianças estariam realizando as atividades, os objetivos das atividades, entre outras questões.

Resolvi então organizar um protocolo semiestruturado, para continuar as observações, selecionando alguns principais itens sobre as orientações de Andréia para as professoras.

Quadro 5 – Protocolo de observação

Protocolo de Observação			
Data da observação: ____/____/____	Dia da Semana: _____	Início: _____ Fim: _____	Número da Observação: _____
Natureza da observação: _____		Envolvidas: _____	
Atividade: _____		Turma / idade: _____	
Sobre o desenvolvimento infantil:		Sobre o currículo na educação infantil:	
Sobre o planejamento pedagógico:		Sobre a organização do tempo:	
Sobre a organização dos espaços:		Sobre as atividades:	
Sobre os materiais:		Sobre o envolvimento da família:	

Fonte: Campo de pesquisa.

A partir da análise do protocolo de observação, pude organizar os resultados dessa etapa da pesquisa, que teve por objetivo saber qual a intenção da organização do meio social educativo para a formação das professoras da educação infantil. Desse modo, percebi que a intenção de Andréia, ao promover momentos de formação continuada as professoras, estavam relacionadas a compreensão de alguns elementos, que segundo ela, são inerentes ao trabalho dos/as professores/as da educação infantil.

Sendo assim, categorizei as ações de Andréia, junto aos momentos de formações continuadas, nas seguintes categorias: 1) Significado do desenvolvimento infantil; 2) Significado do currículo da educação infantil; 3) Significado do planejamento pedagógico; 4)

Significado da organização do tempo; 5) Significado da organização dos espaços; 6) Significado das atividades na educação infantil; 7) Significado dos materiais utilizados e 8) Significado do envolvimento da família.

Vale ressaltar que além das observações, utilizei informações coletadas nas entrevistas que foram apresentadas no capítulo anterior e também no registro das conversas informais que tínhamos após as observações, para poder proceder a análise dos dados.

4.2 - Resultados

Os resultados dessa etapa da pesquisa foram organizados nas 8 (oito) categorias descritas acima. Tais categorias foram criadas de acordo com as observações da intenção de Andréia ao realizar os momentos de formações continuadas junto as professoras da educação infantil do CMREI “Gunnar Vingren”.

Andréia atua no CMREI “Gunnar Vingren” há 04 (quatro) anos. Foi indicada para atuar como coordenadora pedagógica inicialmente em uma escola de ensino fundamental, posteriormente, ela foi transferida para uma unidade de educação infantil e para a inauguração da escola da infância pesquisada, Andréia foi novamente indicada e permanece no cargo até hoje.

Andréia coordena a equipe de profissionais da educação infantil, que no período da coleta de informações era composta por 12 (doze) professores e 14 (quatorze) auxiliares de professores. Além deles Andréia interagia com 02 (duas) coordenadores pedagógicos, uma diretora e uma vice-diretora, 02 (dois) porteiros, 06 (seis) serviços gerais e 4 (quatro) manipuladoras de alimentos.

Antes de Andréia ser indicada para assumir o trabalho pedagógico na coordenação pedagógica, ela atuava como professora da educação infantil, e a indicação para atuação como coordenadora pedagógica seu deu por meio das observações que as técnicas pedagógicas da DEI/SEMED realizavam sobre o trabalho dela com as crianças.

A atuação de Andréia chamou a atenção da DEI, por seu desempenho e compromisso com a educação das crianças, logo, na visão da DEI, Andréia poderia contribuir significativamente para o trabalho dos professores estando na coordenação pedagógica, foi quando ela passou a assumir essa função. Andréia sentiu algumas dificuldades no início, pois as orientações específicas sobre a atuação da coordenação pedagógica, advindas da SEMD/DEI, eram limitadas, porém Andréia relata que buscou formas de orientações sobre sua atuação em livros, revistas, internet, conversa com outros colegas coordenadores e na própria experiência.

Lembrou também de sua formação inicial que embora não tenha oferecido essas orientações, lhe possibilitou viver algumas experiências significativas.

Durante as observações que fiz da atuação de Andréia, percebi que as solicitações das professoras e as orientações que Andréia percebiam ser necessárias a elas, permeavam as categorias descritas acima. Andréia relatou que ela mesma, antes de ser coordenadora pedagógica, como professora, procurava conhecer sobre o desenvolvimento infantil, para poder assim, organizar seu planejamento, traçar objetivos dentro do currículo para a educação infantil, organizar o tempo, os espaços as atividades e os materiais do trabalho para com as crianças. É por isso que ela preza que os professores tenham a mesma sensibilidade, pois acredita que trabalhando assim, a educação fará mais sentido tanto para as crianças quanto para as professoras.

A partir de agora apresento as categorias que foram selecionadas para analisar a intenção de Andréia ao organizar o meio social educativo para a formação das professoras do CMREI “Gunnar Vingren”.

4.2.1 – Significados sobre o desenvolvimento infantil

Andréia considera que as professoras devem ter conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil, para que assim possam organizar as suas atividades com as crianças. Em sua opinião, as professoras precisam entender as fases que a criança passa na infância e a partir delas, identificar, qual a fase que seus alunos estão. Questionei Andréia sobre qual concepção teórica ela busca orientações para abordar as questões sobre o desenvolvimento infantil, ela respondeu que não tem nenhuma abordagem teórica específica e como já mencionado anteriormente, é orientada pelas revistas educacionais e blog de professores na internet, mas faz também leituras gerais sobre o que os autores Piaget e Vigotski escreveram sobre o desenvolvimento humano, além de contar com a sua experiência como docente.

Andréia relata que as professoras devem identificar que cada criança é diferente, que elas precisam conhecer as crianças pelas expressões que apresentam na escola. Ressalta a importância de que as professoras devem explicar às famílias essa mesma dinâmica do desenvolvimento, pois a família muita das vezes não entende como seus filhos se desenvolvem, desse modo, Andréia compreende que esse é papel da escola, envolver os pais para que assim possam colaborar com o desenvolvimento das crianças.

De acordo com Andréia as professoras precisam reconhecer que as brincadeiras são importantes para o desenvolvimento das crianças e desse modo, é preciso que atividades lúdicas

estejam presentes com frequência nos planos de aulas elaborado por elas. Andréia afirma que não é qualquer brincadeira que vai possibilitar o desenvolvimento da criança, as professoras precisam ter a sensibilidade de conhecer a criança e propor a ela brincadeiras que ela possa se envolver e desenvolver.

4.2.2 – Significados sobre o currículo na educação infantil

Andréia considera que o currículo da educação infantil não consiste em uma listagem de conteúdos que devem ser passados as crianças bimestralmente, mas é algo que vai além dessa interpretação.

O currículo está ligado a cultura, em apresentar situações novas para as crianças, algo que elas poderiam não conhecer sem a atuação da escola. (Entrevista com Andréia – Diário de campo, 18.10.2016)

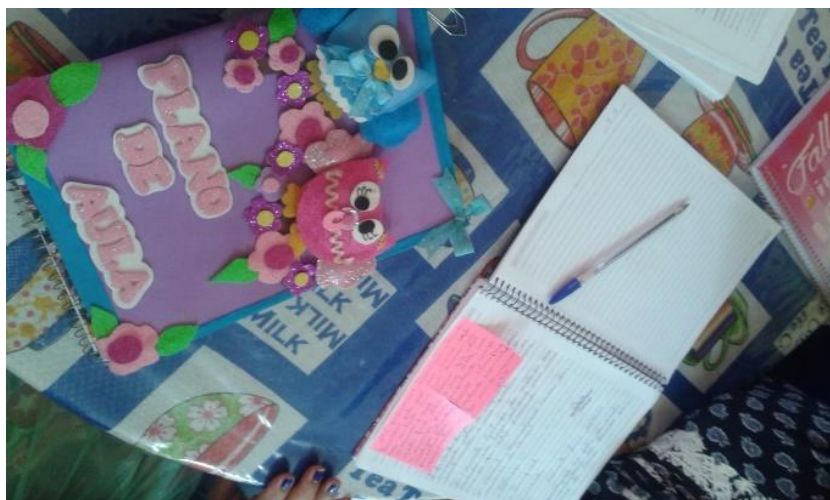
Andréia relata que as professoras questionam, os projetos que são elaborados e que devem ser desenvolvidos na escola junto com as crianças, pois interpretam que tais projetos atrasam as atividades a serem desenvolvidas com as crianças. Segundo Andréia há uma interpretação errônea nesse sentido, pois não há atrasos de atividades e conteúdos na educação infantil. Ela relata que há um grande trabalho com as professoras sobre essa questão, pois ela prima pela interpretação de que a educação é integral e que não é necessário fragmentar conteúdos ou atividades e oferecer as crianças.

Para Andréia, o que compõe o currículo na educação infantil deve fazer sentido a criança, não pode ser algo além do que não está no interesse da criança aprender. Para que isso ocorra o professor deve perceber essa motivação na criança.

4.2.3 – Significado sobre o planejamento pedagógico

Nas observações que realizei, percebi que Andréia tem a rotina de acompanhar o que as professoras registram nos seus cadernos de planejamento diários. Ela vai em cada sala e solicita o caderno das professoras, em seguida ela organiza o seu registro, referente ao que encontrou nos cadernos das professoras.

Figura 11 – Registro sobre o planejamento pedagógico.



Fonte: Campo de pesquisa

Para Andréia, o planejamento deve conter uma intencionalidade. As professoras precisam organizar os objetivos que desejam alcançar com as crianças e assim traçar as atividades. Ela considera ainda que as professoras organizem as atividades diárias, a cada no máximo 30 (trinta) minutos, pois acredita que as crianças não conseguem se concentrar mais que esse tempo.

Conhecer as crianças com quem trabalha é imprescindível para que as professoras possam organizar as suas práticas, pois é pensando sobre como elas se desenvolvem e o que lhes chama mais atenção é que se pode planejar. Andréia considera importante que as professoras explorem bem todas as possibilidades das atividades pensadas com as crianças. Ela afirma isso, pois, a dinâmica de trabalho da DEI é realizada a partir de projetos, que são desenvolvidos nas escolas. Cada projeto tem seus objetivos e determinados conteúdos e/ou conceitos que devem ser trabalhados com as crianças. Geralmente, as professoras trabalham determinados conteúdos e/ou conceitos, apenas no período do projeto ou em datas comemorativas, depois não ampliam esse conhecimento.

Em minhas observações, percebi que Andréia se preocupa com o registro desse planejamento, pois toda segunda-feira, ela vai em cada sala que as professoras trabalham e perguntam sobre o caderno de planejamento. A solicitação de Andréia em relação ao caderno é pelo motivo de estar atualizada nos objetivos e atividades que serão desenvolvidas nas turmas, durante a semana que se inicia. As professoras sempre apresentam seus planos de atividades, porém sem sempre estão atualizados. A preocupação de Andréia é que elas apresentem os

planos da semana em que ocorrem as atividades e não após, pois as professoras se preocupam em “passar a limpo”, todas as atividades para não “borrar” o caderno.

Eu tenho muita dificuldade em conseguir ver o planejamento de todas as meninas. Algumas nunca entregam, outras querem “passar a limpo”, mas eu sempre digo que o caderno de planejamento é para mostrar o vai acontecer e não o que já aconteceu. Isso é um desafio. (Entrevista com Andréia – Diário de campo, 18.10.2016)

As professoras têm o costume de afixar na porta de suas salas o roteiro de atividades que serão realizadas durante a semana em suas turmas. Andréia acha a ideia muito interessante, mas não dispensa a organização do plano no caderno de atividades.

4.2.4 – Significados sobre a organização do tempo

Andréia orienta as professoras que a organização do tempo faz parte da organização de uma professora bem intencionalizada. Nos momentos de observações que realizei entre Andréia e algumas professoras, percebi que ela se preocupava com o tempo em que as crianças realizavam determinadas atividades, pois como já mencionado anteriormente, ela acredita que as crianças não se concentrem mais que 30 (trinta) minutos em uma mesma atividade, além disso, corre-se o risco de a criança não demonstrar mais interesse sobre aquela atividade, em outros momentos que ela for ofertada.

Sabe Lívia, outra coisa que eu falo muito aqui é que as professoras precisam dinamizar as atividades com as crianças. Só nas atividades xerocadas as crianças não aprendem, depois de um tempo elas ficam entediadas. Eu peço para elas organizarem as atividades em no máximo 30 minutos, pois eu acho que assim, as crianças se concentram mais e fazem mais coisas diferentes. (Entrevista com Andréia – Diário de campo, 18.10.2016)

Andréia comentava que o imprevisto é algo que acontece repentinamente sem que se tenha planejado. Ela afirma isto, pois, é muito comum observar que alguma professora realiza atividades de forma improvisada pelo motivo de não ter organizado o planejamento ou pelo fato de não ter organizado as atividades em relação ao tempo que estaria com as crianças. Tal situação na concepção de Andréia é algo que nunca deixará de existir, porém não deve tornar-se corriqueiro.

Segundo Andréia, para que as professoras compreendam a organização do tempo, como um fator relevante é necessário que elas entendam que o planejamento e o currículo, estão

diretamente ligados a essa questão, pois do contrário, elas não considerarão que devem organizar o tempo, de acordo com os instrumentos do currículo e o planejamento das atividades.

4.2.5 – Significados sobre a organização dos espaços.

Andréia tem um carinho especial sobre a orientação da organização dos espaços, pois ela desde antes de tornar-se coordenadora pedagógica, quando era professora, buscava dar sentido a todos os espaços de sua sala de aulas, repercussão de uma experiência que viveu, ao ver como uma colega professora, organizava a sua sala, nos tempos do magistério.

Eu penso que as salas não devem ser cheias de ornamentações e desenhos estereotipados e principalmente o que não é produzido com as crianças, pois isso não traz sentido para elas. (Entrevista com Andréia – Diário de campo, 18.10.2016)

Andréia critica a forma como muitas professoras organizam os espaços de suas salas, pois segundo ela, hoje em dia é muito comum as professoras, no início do ano, pensarem em um tema para decorar a sua sala, e a partir desse tema, elas encomendam cartazes, caixas e demais adereços. Andréia conta que esse tipo de encomenda tem se tornado uma ideia de comércio devido à grande procura e também a grande oferta desses materiais. Há professoras que fazem as encomendas como um outro meio de renda e utilizam as redes sociais para divulgar os seus serviços.

Para Andréia, além de ser um comércio das ideias pedagógicas, não representa grande significado para as crianças os materiais que estão dispostos nas salas, pois não foi algo produzido com elas. Andréia considera que todo o material disposto na sala deve ser confeccionado com as crianças, pois assim elas já estarão criando no espaço a sua identidade com a turma.

Além da decoração da sala, Andréia ressalta que as salas devem conter espaços que identifiquem as aprendizagens das crianças, como por exemplo, murais com desenhos, fotos, imagens e produções escritas que foram realizadas com elas. Para Andréia o quadro de rotina deve ser exposto na sala, pois é nesse material que as crianças identificarão os momentos das atividades pensadas pelo professor e acordadas com as crianças, para ocorrer durante o dia. O quadro dos combinados também é um material que deve estar exposto na sala e deve ser construído e atualizado com as professoras e as crianças. Tais quadros representam uma sala de aula democrática, em que os professores e as crianças tem voz.

Figura 12 – Organização do espaço



Fonte: Campo de pesquisa

Andréia fala também sobre a importância de ter um espaço nas salas com brinquedos, livros, fantasias, espelhos, e outros materiais que favoreçam o desenvolvimento da imaginação da criança, pois considera que a partir da imaginação as crianças podem se desenvolver ainda mais. Ela ressalta que os espaços dentro de toda a escola, devem conter as impressões das crianças, pois é para elas que a escola existe.

4.2.6 – Significado sobre as atividades na educação infantil

Andréia demonstra muita preocupação em relação as atividades que são realizadas nas salas com as crianças, pois ela sempre procura saber qual o objetivo da realização das atividades, o que as professoras querem alcançar, com as crianças, realizando tal ação.

Segundo Andréia, a primeira orientação que é dada as professoras que iniciam suas atividades no CMREI “Gunnar Vingren”, refere-se sobre as atividades com as crianças. Andréia relatou que deixa claro as professoras que a brincadeira é o carro chefe das ações com as crianças, pois compreende que nessa fase, em que as crianças estão no CMREI, a brincadeira é a grande responsável pelo desenvolvimento delas.

Nas observações que realizei, percebi que Andréia, ao ler o planejamento das professoras, analisa os objetivos e as atividades que foram pensadas para serem realizadas com as crianças. Quando Andréia não compreende a intencionalidade de alguma das professoras,

ela vai até a sala referente aquela turma e pede explicações para a professora. É nesse momento também, que Andréia expõe suas sugestões e melhorias para as atividades propostas.

Essa é mais uma questão que deve ser conversada com os pais, pois no início do ano letivo, as cobranças sobre o aprendizado sobre a leitura e a escrita, sempre aparecem. O desejo pelo dever de casa e tarefas exaustivas de treinos ortográficos, também parecem preocupação dos pais, pois eles entendem que a educação infantil é uma preparação para o ensino fundamental e que desse modo, as crianças precisam ao final do ano letivo, desenvolver habilidades de leitura e escrita. Mas a cada ano que passa essa preocupação tem diminuído, fruto de muito trabalho de sensibilização dos pais. (Entrevista com Andréia – Diário de campo, 18.10.2016)

Para Andréia, a educação infantil é muito mais que isso, é o início da formação verdadeiramente humana, é nesse momento da vida que se inicia a base de uma educação que servirá para a vida toda e após essa etapa, iniciar os estudos no ensino fundamental, será apenas uma consequência.

4.2.7 – Significado dos materiais utilizados na educação infantil.

Observei que Andréia tem preocupações com os materiais que são utilizados com as crianças para a realização das suas atividades.

Andréia orienta que as professoras utilizem materiais grandes, como brinquedos, giz de cera grosso, caixas, latas, potes e etc. Orienta ainda que as professoras evitem o uso de estiletes, tesouras e outros materiais que podem oferecer risco as crianças, para que elas não se machuquem.

Outra orientação de Andréia refere-se ao manuseio de materiais para a confecção de brinquedos, decorações para a sala e na realização de demais atividades. Ela sempre apresenta as professoras materiais que possam ser reutilizados, pois, a escola não dispõe de verbas para a compra de materiais de diferentes estilos de emborrachado, como o EVA, tintas, papéis coloridos, colas diversas, etc.

Eu falo pra elas que seria bom elas trabalharem com diversas sementes que temos na nossa natureza, tem muitas atividades também que podem ser feitas com jornais, revistas, e outros materiais que são desprezados e que podem ser encontrados com facilidade em nosso ambiente. (Entrevista com Andréia – Diário de campo, 18.10.2016)

Segundo Andréia, essa é um dos maiores desafios que ela encontra no trabalho com as professoras, pois em alguns momentos ela percebe que há uma certa disputa entre elas, para mostrar qual a sala mais ornamentada. Para ela tal comportamento não considera o desenvolvimento das crianças na realização das atividades, mas sim o volume de informações

que comporá o espaço que será visualizado pelas colegas professoras, os pais das crianças e os pais das crianças de outras salas.

Andréia comentou que tem trabalhado com as professoras em relação a esse comportamento e que tem ressaltado a importância do avanço das crianças em relação as atividades desenvolvidas e não ao volume que é demonstrado externamente.

4.2.8 – Significados sobre o envolvimento da família:

O envolvimento da família é também considerado por Andréia um fator relevante para a educação das crianças, devido ao apoio que eles podem oferecer. Segundo ela, envolver a família na educação das crianças é fundamental, pois não é apenas a criança que se desenvolverá, mas também toda a sua família.

Quando a gente envolve a família nas atividades que desenvolvemos na escola, é bem comum perceber as crianças mais participativas. Eu já vi muito isso aqui na escola. Quando a família se interessa também, é notório ver as crianças passarem a demonstrar mais atitudes autônomas na realização das atividades e também obter relações mais afetivas com seus colegas e as professoras. (Entrevista com Andréia – Diário de campo, 18.10.2016)

Percebi nas observações que Andréia preocupa-se com a realização das atividades e dos eventos que são realizados na escola, para que neles haja a participação ativa da família. Na categoria sobre o significado do currículo na educação infantil Andréia aponta que é interessante que as famílias saibam o que as crianças fazem na escola e como as professoras criam atividades para elas, ela também considera relevante que os pais entendam sobre o desenvolvimento infantil, para que assim possam apoiar as professoras junto a escola.

É perceptível que todos os envolvidos na educação das crianças, dentro dessa escola, do porteiro até a diretoria, cultivam o clima participação ativa dos pais na vida escolar da criança. Pelas observações realizadas, percebi que tal envolvimento é uma ação constantemente motivada por Andréia, pois nem todas as famílias compreendem o papel importante que a escola representa na vida dos filhos deles e segundo ela, em tempos como estes que estamos vivendo, o melhor caminho para que as futuras gerações possam ser verdadeiramente mais humanas e honestas, é a partir da educação das crianças tendo o apoio da família nesse processo.

4.3 – Discussão:

Nessa etapa da pesquisa pude perceber que há diversos motivos que respondem a intenção da coordenadora pedagógica, em organizar o meio social educativo de formação

continuada das professoras do CMREI “Gunnar Vingren”. Primeiramente gostaria de lembrar ao leitor que a formação continuada, neste trabalho é analisada a partir dos momentos formativos em que Andréia esteve orientando algumas ou todas as professoras dessa escola da infância.

Conhecer a rotina do trabalho diário de Andréia me possibilitou perceber quais são as outras atribuições que a coordenadora pedagógica realiza na escola, e que limitam as suas ações na realização de momentos de formações continuadas junto as professoras, como apontam as pesquisas de Alves (2011), Chupil (2015), Ricardo (2015), Sula (2016) e Correa (2016). Constatei que de fato limitam o trabalho com os momentos de formações continuadas, porém tais atividades são importantes para o desempenho da escola e não demonstram um significativo distanciamento das ações pedagógicas.

Vale ressaltar que a escola da infância pesquisada possui um clima muito harmonioso entre os profissionais, possui uma boa estrutura física e não há falta de materiais e alimentos para as crianças, situações que comprometem o desenvolvimento das crianças e da realização das atividades na escola. Considero que é uma realidade muito diferente entre escolas da mesma rede de ensino, porém o CMREI “Gunnar Vingren” apresenta essas qualidades que repercutem não apenas no trabalho da coordenadora pedagógica, mas de todos os profissionais que nela atuam.

Em relação as observações que realizei, constatei que Andréia buscava orientar as professoras a partir de alguns pontos, considerados por ela, fundamentais para o trabalho com as crianças, como: a organização do planejamento, a organização das atividades, o contato com as famílias, a organização dos espaços, os materiais que deveriam ser utilizado com as crianças, a distribuição do tempo durante a realização das atividades, as atividades do currículo da educação infantil e o conhecimento das professoras sobre o desenvolvimento das crianças.

Após analisar todos esses itens busquei categorizá-los para que assim pudesse responder a intenção de Andréia sobre a organização do meio social educativo para a formação contínua das professoras. Desse modo a intenção de Andréia relaciona-se as 8 (oito) categorias expostas no desenvolvimento desse capítulo.

O conhecimento do desenvolvimento infantil, a interpretação sobre o currículo na educação infantil, a organização do planejamento pedagógico, a organização do tempo das crianças na escola, a organização dos espaços das crianças, as atividades realizadas, os materiais utilizados e o envolvimento com a família, são as maiores orientações que Andréia oferece as professoras, com a intenção de que elas possam levar em consideração todos estes itens e assim, organizar suas práticas.

Apesar de Andréia demonstrar que organiza o seu meio social educativo de formação contínua dessa maneira, não consegui detectar uma concepção teoria que ela utiliza para fundamentar essa formação. Nas entrevistas e observações pude perceber que Andréia se orienta pelas leituras que realiza em blogs de ideias pedagógicas e principalmente nas reportagens da revista “Nova escola”. Percebi que a partir das leituras da referida revista e dos blogs e sites sobre ideias pedagógicas, Andréia conseguiu organizar seu ritmo de trabalho e assim orientar as professoras, mas ela mesma considera que necessita de uma fundamentação que possa justificar e fundamentar o seu pensamento sobre a educação.

Pode-se observar que Andréia reconhece o contato com a família, como uma grande aliada ao processo educativo, pois considera que sem o apoio da família não conseguirão avanços significativos no desenvolvimento das crianças. Considero essa afirmação de Andréia relevante, pois tal contato é necessário para que a família também seja educada, a partir das atividades que são realizadas com as crianças, ou seja, para que haja desenvolvimento nas famílias também e não que elas apenas apoiem as atividades realizadas na escola.

Tal ideia corrobora ao pensamento de Vigotski (1926/1997, p. 144), quando pensa ser a educação a primeira palavra que a nova psicologia menciona, pois Vigotski ao elaborar o sistema conceitual sobre o processo de formação humana, pensou em um novo homem para uma nova sociedade, e nesse sentido, a educação das crianças traz relevante papel, pois faz chegar não só a família, mas a toda comunidade em que estão inseridas, um novo modelo de educação e de vida.

Acredito que as ações de Andréia referentes a organização do meio social educativo de formação continuada das professoras do CMREI “Gunnar Vingren”, necessitam de um tratamento teórico, para que assim ela possa respaldar-se em uma fundamentação que tem como base o desenvolvimento humano a partir da educação, a esse respeito cabe a mim indicar a teoria de Vigotski, que tem em seu bojo a constituição do sujeito em suas melhores qualidades humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O real não está nem na chegada nem na saída: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”

(Guimarães Rosa).

Esta dissertação de mestrado fundamentada na abordagem histórico-cultural, principalmente nas ideias de Vigotski, é um estudo de caso que teve por objetivo analisar como uma coordenadora pedagógica de uma escola da infância organiza o meio social educativo de formação continuada para as professoras, qual a sua intenção de formação e as repercussões na educação infantil. A referida investigação foi criada a partir de minhas inquietações enquanto coordenadora pedagógica de uma escola da infância.

Percebi que a atuação do coordenador pedagógico, não apenas nas escolas da infância, mas em todas as modalidades do ensino, vive os mesmos desafios em suas práticas. Geralmente esse profissional encontra-se limitado para realizar suas atividades pedagógicas de formação continuada para os professores que com ele trabalham, uma vez que diversas atividades e, principalmente, as administrativas nas escolas tomam o tempo da organização das ações de orientações pedagógicas.

Durante a revisão de literatura percebi que quase todas as pesquisas apontavam que o coordenador pedagógico utilizava muito do seu tempo na escola, envolvido em situações administrativas, situação que eu já havia vivido e por esse motivo interessei-me a pesquisar. Ao iniciar os estudos no curso de mestrado, entrei em contato com as ideias de Vigotski sobre a educação e a partir de seus conceitos teóricos pude encontrar a minha questão de pesquisa.

Uma das ideias que mais me chamou atenção foi o conceito que Vigotski (1924-26/2003) criou sobre o processo educativo, em que ele considera o professor e o aluno uma unidade dialética, em que juntos organizarão o meio social educativo. Desse modo, ele atribui ao papel do professor um papel relevante, que refere ser ele, o organizador do meio social educativo, ou seja, seria o professor o parceiro que juntamente com os alunos, organizaria ações educativas, colocando-as em contato com a cultura, a fim de promover o desenvolvimento humano.

Pensando nessa atribuição, que Vigotski (1924-26/2003) concedeu ao professor, minha orientadora e eu passamos a interpretar a figura do coordenador pedagógico com o mesmo conceito, porém sendo ele o organizador do meio social educativo de formação continuada dos professores, pois o coordenador pedagógico atua na escola como um “professor dos

professores”, profissional que auxilia o professor a desenvolver as melhores práticas educativas para e com as crianças.

A partir dessa interpretação construímos a questão que norteou essa pesquisa sobre a organização do meio social educativo da atividade de coordenação pedagógica na educação infantil, trazendo nesse tema as implicações da teoria histórico-cultural e, mais especificamente, saber como essa organização acontece no CMREI “Gunnar Vingren”, escola da infância onde Andréia, coordenadora-alvo dessa pesquisa, atua.

Para conseguir responder a essa questão central com o auxílio de minha orientadora, elaborei mais duas questões específicas, a saber: 1) O que contribui para a constituição de Andréia como coordenadora pedagógica na educação infantil? e 2) Qual a intenção da organização do meio social educativo para a formação das professoras?

Ambas perguntas se tornaram etapas do trabalho empírico dessa dissertação. O capítulo III apresenta os resultados obtidos nessa primeira etapa, em que respondo o que contribui para que Andréia se constitua coordenadora pedagógica na educação infantil, já no capítulo IV apresento as respostas da segunda etapa, em que demonstro qual a intenção de Andréia ao organizar o meio social educativo para a formação das professoras.

O estudo apresentado no capítulo III compreendeu a investigação do contexto histórico-cultural mais amplo em que se desenvolve a constituição de Andréia como coordenadora pedagógica na educação infantil. Tal estudo foi importante para que eu pudesse entender e assim explicar ao leitor, como Andréia se organiza. Pude perceber que maioria das deficiências que Andréia tenta superar hoje em dia, no seu trabalho, são resquícios de uma formação inicial deficiente, principalmente no curso de pedagogia, pois como aponta Freitas (2007, p. 1209) era necessário atender a demanda emergente por formação, com baixo custo, o que repercute na formação dos professores. Desse modo, Andréia sente a necessidade da busca de uma fundamentação teórica que possa dar solidez a organização do seu trabalho pedagógico.

Pude perceber ainda que a importância que Andréia demonstra sobre o apoio familiar na vida escolar das crianças, está diretamente ligada à sua experiência como estudante, pois foi no seio da família que Andréia teve incentivos para concluir seus estudos e posteriormente avançar em sua formação humana.

O contexto em que Andréia vivencia as orientações e formações sobre sua atuação como coordenadora pedagógica, também foi importante para compreender a intenção que a SEMED/DEI tem ao criar um momento de formação continuada e a expectativa de Andréia enquanto participante desse momento. A SEMED/DEI é o órgão que, entre outras atribuições, se responsabiliza sobre o monitoramento e a formação continuada dos professores e

coordenadores pedagógicos das escolas da infância, porém demonstrou que necessita de organização para oferecer e manter os momentos formativos com frequência regular, para que assim possa contribuir para o desenvolvimento dos docentes e assim das crianças que com eles convivem.

O CMREI “Gunnar Vingren” é o contexto em que Andréia convive diariamente e foi muito interessante conhecer esse espaço e enxergar a identidade dos profissionais que nele se encontram. O CMREI é uma escola da infância bem estruturada, tanto fisicamente como pedagogicamente. É um prédio novo e tem sido bem cuidado pela gestão educacional, os materiais didáticos básicos não faltam e a escola possui verbas para manter as necessidades mais urgentes. Todas essas questões influenciam na atuação da coordenadora pedagógica, pois se referem as condições de trabalho, o que nesse CMREI, até o momento não apresenta nenhuma ameaça para o trabalho de Andréia, pelo contrário, motiva os profissionais a atuarem em suas funções com dedicação e afinco.

Após conhecer todo o contexto histórico-cultural da atuação de Andréia, organizei os significados que cada espaço desse representa para a experiência dela como coordenadora pedagógica na educação infantil. Os significados da busca de formação continuada é o que considerei mais intenso para a vida de Andréia, pois é notório perceber que a formação inicial e as orientações emanadas pela SEMED/DEI, não atingiram suas expectativas enquanto coordenadora pedagógica. Porém vale ressaltar que a busca que Andréia tem realizado não apresenta direcionamento teórico para fundamentar as suas ações junto aos professores. Ficou também evidente que o que mais orienta Andréia em suas práticas são as ideias divulgadas pelos blogs de ideias pedagógicas e, principalmente, a revista “Nova escola”.

Considero que deve haver um acompanhamento dessas orientações, para que o trabalho da coordenação pedagógica não se resuma a apenas buscar ideias para atividade e/ou eventos, mas que possa principalmente buscar orientações sobre como promover uma educação de qualidade, com acesso à cultura e que favoreça o desenvolvimento das crianças para vislumbrarmos em nossa sociedade um futuro mais justo e responsável.

O estudo do capítulo IV apresenta a resposta sobre a intenção da coordenadora pedagógica em organizar o meio social educativo de formação das professoras do CMREI “Gunnar Vingren”. As respostas têm relação as maiores orientações que Andréia concede as professoras. Detectei que Andréia preocupa-se com a interpretação que as professoras fazem sobre o desenvolvimento infantil, o currículo da educação infantil, a organização do planejamento pedagógico, os tempos, os espaços, as atividades, os materiais e o envolvimento da família. Pelo que percebi, todos esses itens são as maiores preocupações de Andréia no

trabalho docente, e por isso decidi organizar tais itens em categorias de análises para explicar a intenção de Andréia para os momentos formativos com as professoras.

Embora Andréia tenha feito sua organização dessa forma, pude perceber que falta um encadeamento teórico para fundamentar toda a intenção das categorias exemplificadas anteriormente, pois o que orientou Andréia a fazer suas intervenções junto as professoras, novamente foram os recursos em blogs de ideias pedagógicas e a revista “Nova escola”. Porém pode-se perceber que há um significado relevante sobre as orientações de Andréia e ela mesma percebe a necessidade dessa fundamentação.

Em resumo, a organização do meio social educativo para a formação das professoras que Andréia tem realizado, representa boa intenção, porém necessita de um direcionamento teórico para que ela possa orientar mais e melhor as professoras que trabalham com ela e também ampliar seus conhecimentos sobre as categorias que selecionei tendo como base a sua atuação.

Acredito que o problema da falta de orientação teórica vem de uma base inicial, que deve ser trabalhada do geral para o particular, como menciona Delari Jr. (2015). A base inicial a que estou me referindo diz respeito à proposta educacional que município quer propor as suas crianças, pois nela estará explícito a fundamentação teórica que orientará as ações de todas as escolas e todos os profissionais da educação. Digo isto, pois, a dificuldade encontrada na organização da SEMED/DEI em oferecer mais momentos de formação continuada e a dificuldade que Andréia tem em fundamentar suas ações junto as professoras, são referentes a essa falta de uma proposta pedagógica consistente.

O movimento de reformulação da proposta pedagógica do município teve seu início no ano de 2016 e já estão sendo delineadas novos modelos de orientações em relação à formação e ao monitoramento do trabalho de todos os envolvidos no processo educativo das crianças e o avanço maior, refere-se a abordagem teórica que fundamenta essa proposta, que é a teoria histórico-cultural, fruto das interações entre o GEPEHC e alguns docentes da rede municipal de Ananindeua, o que se configura a minha experiência.

Devo ressaltar que para a manutenção das ideias que serão apresentadas na proposta pedagógica do município, é importante que todos os órgãos, departamentos e divisões de ensino estejam alinhados nesta mesma ideia sobre a educação, para que assim possam propagar a mesma intencionalidade na educação das crianças e promover momentos de formações continuadas de modo a garantir uma sólida fundamentação teórica para a atuação dos profissionais da educação.

Torna-se importante também como disposto nas diretrizes sobre a formação inicial e continuada dos professores da educação básica (2015), um maior envolvimento dos centros de formação, que os municípios e estados possuem em suas secretarias de educação, na organização de formações continuadas. No município em que foi realizada essa pesquisa, existe a Divisão de Desenvolvimento dos Profissionais da Educação – DIDEPE, a qual está organizando suas ações como centro de formação, como sugestão dessa investigação, considero relevante que o centro de formação em desenvolvimento, internalize a proposta pedagógica que está sendo atualizada, em suas ações de formação com os profissionais da educação do município.

Vale como sugestão, a ação que foi realizada pelo Conselho de Educação do estado de São Paulo, apresentada no primeiro capítulo dessa dissertação, sobre a criação de uma legislação que garanta a presença de um coordenador pedagógico nas escolas a partir de um determinado número de turmas (Ronam, 2001). Acrescento a essa ação, a relevância de conter na legislação as atribuições do coordenador pedagógico e a participação em formações continuadas, de forma a assegurar a garantia de formação específica para a atuação deste profissional, situação inexistente hoje no município pesquisado.

Com essa pesquisa sobre a atuação do coordenador pedagógico na escola da infância, fundamentada nas teses centrais da teoria histórico-cultural, considero que se inicia um novo modo de ver esse profissional, pela possibilidade de concebê-lo como o parceiro que organizará juntamente com os professores/as, as melhores e mais significativas práticas para e com as crianças. Acredito também que perceber a figura do coordenador pedagógico como o organizador do meio social educativo de formação continuada dos professores é poder dar mais intensidade à sua função pedagógica e assim considerá-lo um profissional importante ao professor, mas também aos alunos, visto que todas as ações pedagógicas dos professores têm por objetivo contribuir para o processo de formação humana de seus alunos.

Em consonância com essa perspectiva, considero que o coordenador pedagógico necessita criar uma identidade profissional, que o permita se perceber como um profissional da educação que exerce um importante papel na organização das relações sociais na escola com vistas não somente à formação dos professores, mas também ao processo de formação humana dos alunos. Ele é o profissional capaz de mobilizar a criação de uma nova sociedade, nutrindo os professores de novas possibilidades relacionais (Tunes, Taca, Bartholo Júnior, 2005), possibilidades essas que envolvem o estudo e a crítica permanente, bem como o envolvimento em ações crítico-emancipatórias.

Certamente muitos temas envolvendo o coordenador pedagógico na escola da infância, não foram discutidos nessa dissertação, visto que o tempo do curso de mestrado limitou-me a direcionar a atuação desse profissional com um foco particular na organização do meio social educativo de formação das professoras e na intenção dessa formação, porém, considero que essa pesquisa incentiva outras formas de análise da atuação desse profissional que pode fazer grande diferença no espaço escolar.

Por fim, ressalto aos coordenadores pedagógicos, às redes municipais de ensino, escolas, universidades e demais instituições, que possam perceber a atuação desse profissional como o organizador do meio social educativo de formação dos professores, visto que tal conceito expressa a intencionalidade de seu trabalho na escola junto aos professores, sem preceder de autoridade ou desconsiderar as ideias dos professores, mas constituir juntamente com ele a unidade dialética que permitirá a organização do meio social educativo e formativo, tanto para o professor quanto para o coordenador, e como uma cadeia, repercutirá na educação das crianças e de suas famílias, favorecendo assim o desenvolvimento da formação humana em suas melhores qualidades.

Referências

- ALMEIDA, Laurinda R. de. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 67-79.
- ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera Maria N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera Maria N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera Maria N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia**. 2007. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
- ALVEZ-MAZZOTTI, A.J. **Uso e abuso dos estudos de caso**. In: Caderno de Pesquisas, v 36, n 129. Dezembro 2006, p 637-651.
- ARAÚJO, A.P.M.; PESSOA, L.N.F.; SEIXAS, L.M.O.S. **Implicações de um curso de aperfeiçoamento em educação infantil, fundamentado na teoria Histórico-Cultural, para o trabalho pedagógico das professoras cursistas**. In: Reunião da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação – ANPED – Região Norte, 1. Belém.2016.
- ARAÚJO, A.P.M.; TEIXEIRA, S.R.S. **Contribuições da teoria histórico-cultural para a universalização da pré-escola no Brasil**. In: Dossiê: Emenda constitucional 59/2009: em busca da criança perdida. Revista Textura. Canoas RS. Vol. 18, nº 36. p 111- 132.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPEd. Disponível em: <http://www.anped.org.br/> Acesso: 16 Out. 2015
- Banco de teses e dissertações da CAPES. <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/> Período: 2011 a 2012. Acessado em 02 de julho de 2015.
- BLANCK, G. Vygotsky: o homem e sua causa. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação**. Porto Alegre, Artmed, 2002.
- BRASIL, Lei Nº 9.394, DE 20 DE dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Presidência da República. Brasília DF, 20 de dezembro de 1996.
- _____, Resolução n. 2, de 01 de julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e curso de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Brasília DF, 2015;

_____, Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Brasília DF, 2009;

_____, **Lei Nº 12.796 de 04 de abril de 2013**. Presidência da República. Brasília DF, 04 de abril de 2013. Brasília. 2013

_____, **Base Nacional Comum Curricular – educação infantil**. Documento preliminar – 2ª versão. Ministério da Educação. 2016. Brasília DF.

_____, **Base Nacional Comum Curricular – educação infantil**. Documento preliminar – 3ª versão. Ministério da Educação. 2017. Brasília DF.

BRUNO, E.B.G.; ALMEIDA, L. R.; CHISTOV, L.H.S (Org.). **O Coordenador Pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 9ª edição, 2008.

DELARI JR, A. Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição. In: TULESKI, S. C., CHAVES, M. e LEITE, H. A. (Org.). **Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa**. Maringá – PR: EDUEM, 2015, p. 43-82.

_____. Vigotski e a prática do psicólogo: em percurso da psicologia geral à aplicada. **Mimeo**. Umuarama - PR, 2009b. 40 p. (2ª versão).

_____. Introdução a princípios metodológicos de L. S. Vigotski: duas ou três sugestões para a pesquisa teórica em psicologia histórico-cultural. **Mimeo**, 2009a.

_____. **Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade**. Campinas – SP: Editora Alínea, 2013.

_____. Notas introdutórias sobre o conceito de desenvolvimento em Vigotski. Umuarama (PR): **Coletivo da Vila Operária**, 2014. Mimeo. 46 p.

_____. Dialética da psicologia e dialética do humano como seu objeto – Em diálogo com a história da psicologia. Curitiba (PR): **Coletivo Eras e Dias**, 2017. Mimeo. 8 p.

FREITAS, H.C.L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 28, n.100, p. 1203-1230, 2007.

FUSARI, José Cerchi. **Formação contínua de educadores**: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP). 1998. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

GAMBOA, S.A.A. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**. Itajaí, SC, v. 3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003. Disponível em: <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/735/586> Acesso em: 03 nov. 2015.

GASPARIN, J.L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas SP. Autores Associados, 5ª edição. 2013.

GÓES, M. C. R. **A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade.** Cadernos CEDES, 20 (50), 9-25, 2000b.

MAUÉS, O.; CAMARGO, A.; OLIVEIRA, D.A.; VIEIRA, L.F (Org.). **O Trabalho Docente na Educação Básica: o Pará em destaque.** Editora Fino Traço, Belo Horizonte MG, 2012.

MATE, C.H. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico. In. ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação continuada.** 9º edição. Edições Loyola, São Paulo. 2006.

_____. **O coordenador pedagógico e as reformas pedagógicas.** In. ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 7º edição. Edições Loyola, São Paulo. 2006.

PERERIRA, J.R. **A coordenação pedagógica na educação infantil: o trabalho observado e as perspectivas da coordenadora e das professoras de uma creche municipal.** 2014. 274 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2014.

PINO, A. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In PLACCO, V. M. N. S. (Org.) **Psicologia & Educação: revendo contribuições.** São Paulo: EDUC, 2000a, p. 33-61.

_____, *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski.* São Paulo: Cortez, 2005.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____, L. S. Vigotski: algumas perguntas, possíveis respostas. In: VAZ, Alexandre Fernandes; MOMM, Caroline Machado (Orgs.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas.** Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012, p 57-71.

Projeto Político Pedagógico do “CMREI Gunnar Vingren”. Ananindeua PA, 2015.

Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Período de 2009 a 2015. <http://www.anped.org.br/> Acessado em: 14 de agosto de 2015.

Regimento Interno do “CMREI Ana Lúcia da Silva Almeida”. Ananindeua PA, 2014.

Regimento Interno do “CMREI Gunnar Vingren”. Ananindeua PA, 2015.

ROMAN, Domingues Marcelo. **O professor coordenador pedagógico e o cotidiano escolar: um estudo de caso etnográfico.** 2001. 237 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2001

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** Campinas, SP: Autores associados, 2012.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SIMÃO, Livia Mathias. O significado da interação verbal para o processo de construção de conhecimento; proposta a partir da óptica boeschiana. In LEITE, Sérgio Antonio da Silva. **Cultura, cognição e afetividade: a sociedade em movimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 85-102.

_____. Alteridade no diálogo e construção de conhecimento. In SIMÃO, Livia Mathias e MARTINEZ, Albertina Mitjáns. **O outro no desenvolvimento humano**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004, p. 29-39.

SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação**. In: CAPELLINI, V. L. F.;

TEIXEIRA, S. R. S. A construção de significados nas brincadeiras de faz de conta por crianças de uma turma educação infantil ribeirinha da Amazônia. **Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará**, Belém-PA, 2009.

_____. **O papel da brincadeira de faz de conta no processo de humanização de crianças ribeirinhas da Amazônia**. *Perspectiva*, Florianópolis, v.32, n. 3, p. 855-878, set.dez.2014.

_____. MELLO, S. M. Formação de professores: uma teoria para orientar a prática. In CORRÊA, C. H., CAVALCANTE, L. I. P. e BISSOLI, M. F. **Formação de professores em perspectiva**. Manaus: EDUA, 2016, p. 85-110. TULESKI, S. K. Vygotski: a construção de uma psicologia marxista. Maringá, PR: EDUEM, 2008.

TULESKI, S. K. Vygotski: a construção de uma psicologia marxista. Maringá, PR: EDUEM, 2008.

TUNES, E., TACCA, M. C. V. R., & BARTHOLO JÚNIOR, R. S. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, 35 (126), 2005, 689-698.

VYGOTSKI, L.S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1924/2003.

_____. El problema de la conciencia. In: _____. **Obras Escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor; Ministerio de Educación y Ciencia. 1933-34/1991b, p. 119-132.

_____. La crisis de los siete años. In VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Madrid: Machado Libros, 1933-1934/1996. p. 377-386.

_____. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In **Obras Escogidas** -Tomo III. 2. ed. Madrid: Visor. (1931/2000) p. 139-168

_____. A transformação socialista do homem. **URSS: Varnitso, 1930. Tradução de Roberto Della Santos Barros**. Portal do PSTU: <http://pstu.org.br/HistoriadelDesarrollo> de las funciones psíquicas superiores. In: **Obras Escogidas III**. 2. ed. Madrid: Visor: 2000.

_____, El problema de la edad. In: **Obras Escogidas** – Tomo IV. Editorial pedagógica. Moscú. 1984/1996.

_____, (1931/2000) Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In. **Obras escogidas**. Tomo III. 2. ed. Madrid: Visor, 1931/2000, p. 9-340.

_____, Prólogo à versão russa do livro de E. Thorndike: princípios de ensino baseados na psicologia. In VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor, 1926/1997. p. 143-162.

_____, O significado histórico da crise da psicologia. In **VIGOTSKI, L. S. Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes: 1927/1999, p. 203-417.

_____, A consciência como problema da psicologia do comportamento. In VIGOTSKI, L.S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1925/1999, p. 55-85.

_____, Manuscrito de 1929 [Psicologia concreta do homem]. **Educação & Sociedade**, 71. Vigotski – O manuscrito de 1929: Temas sobre a constituição cultural do homem. Campinas: Cedes, n. 71, 1929/2000. p. 23-44.

VALSINER, J. **Culture and human development**. London: Sage, 2000.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1996.

WERTSCH, J. V. **Vygotsky y la formacion social de la mente**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1988.

APÊNDICE

APÊNDICE A – TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO
INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL – GEPEHC

Eu, **Lívia Maria Oliveira Silva de Seixas**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPEGED da Universidade Federal do Pará e participante na condição de pesquisadora principal do Projeto de Dissertação intitulado “**A organização do meio social educativo da atividade de coordenação pedagógica na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural**”, orientado pela Prof.^a Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira, que tem por objetivo investigar como são organizadas as orientações da coordenação pedagógica de uma instituição de educação infantil para os seus professores, no período de maio a dezembro de 2016, com professores/as, de educação infantil, coordenadores/as pedagógicos, técnicos/as da Secretaria Municipal de Educação – Divisão de Educação Infantil e Gestor Escolar, declaro que realizarei entrevistas gravadas em áudio com os/as **profissionais / técnicos/as**

_____do “Centro Municipal de Referência em Educação Infantil – CMREI Gunnar Vingren”.

Estou consciente de que os depoimentos coletados nas entrevistas serão usados exclusivamente como material empírico para o referido estudo, podendo vir a ser utilizados em trabalhos acadêmicos decorrentes do mesmo.

Será resguardado o anonimato das professoras participantes da pesquisa, usando-se pseudônimos para referir-se a elas na redação do(s) texto(s) relativos à pesquisa.

Belém – PA, ____ de _____ de 2016.
Lívia Maria Oliveira Silva de Seixas

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
A DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL – DEI - SEMED**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL – GEPEHC

Título do Projeto: A organização do meio social educativo da atividade de coordenação pedagógica na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural

Como parte do Projeto de Dissertação intitulado “**A organização do meio social educativo da atividade de coordenação pedagógica na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural**”, realizado pela mestrandia Lívia Maria Oliveira Silva de Seixas, brasileira, casada, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, RG N.º XXXXX e CPF N.º XXXXX, orientado pela Profª Drª Sônia Regina dos Santos Teixeira, brasileira, casada, professora do ensino superior, RG N.º XXXXe CPF N.º XXXXX, realizaremos um estudo, que tem por objetivo investigar como são organizadas as orientações da coordenação pedagógica de uma instituição de educação infantil para seus professores, no período de maio a dezembro de 2016, com professores/as, de educação infantil, coordenadores/as pedagógicos, técnicos/as da Secretaria Municipal de Educação – Divisão de Educação Infantil e Gestor Escolar.

Para isso, gostaríamos de obter o Consentimento para realização da pesquisa na “**Divisão de Educação Infantil – DEI - SEMED**”, bem como o uso das informações obtidas nesse trabalho. Nesse sentido, solicitamos que sejam autorizadas:

1. Gravações em áudio de entrevistas;
2. Aplicação de questionários
3. Entrevistas com profissionais da Divisão;
4. Gravações em vídeos das interações entre os técnicos/as da Divisão e os professores – Em momentos de formação continuada.
5. Fotografias de momentos de formação continuada.
6. Observações da organização dos espaços e ambiente de formação

**APÊNDICE C – CONTINUAÇÃO DO APÊNDICE B - TERMO DE
CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A DIVISÃO DE
EDUCAÇÃO INFANTIL – DEI - SEMED**

Esse tipo de procedimento tem sido realizado em várias pesquisas em Educação, sem nenhum prejuízo à saúde e ao bem-estar dos participantes. Além disso, não serão revelados os nomes dos/as professores/as participantes e os resultados da mesma serão usados, exclusivamente, para fins científicos e didáticos. Os participantes da pesquisa são livres para participar e/ou retirar-se da pesquisa a qualquer momento, sem sofrer qualquer forma de represália.

Agradecemos a sua colaboração.

Orientadora

Sônia Regina dos Santos Teixeira

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará

Aluna-pesquisadora

Livia Maria Oliveira Silva de Seixas

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecida sobre o conteúdo da mesma, assim de como de seus riscos e benefícios. Declaro ainda que, por minha livre e espontânea vontade, autorizo a pesquisa, a ser realizada na Divisão de Educação Infantil – DEI – SEMED.

Ananindeua – Pará, ____/____/____

Assinatura do responsável pela Divisão de Educação Infantil – DEI – SEMED.

Profª Drª Sônia Regina dos Santos Teixeira

Profª Mestranda Livia Maria Oliveira Silva de Seixas

**APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA O CENTRO MUNICIPAL DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL
GUNNAR VINGREN**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL – GEPEHC

Título do Projeto: A organização do meio social educativo da atividade de coordenação pedagógica na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural

Como parte do Projeto de Dissertação intitulado “**A organização do meio social educativo da atividade de coordenação pedagógica na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural**”, realizado pela mestrandia Lívia Maria Oliveira Silva de Seixas, brasileira, casada, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, RG N.º 4779110 SSP/PA e CPF N.º 790774552-72, com endereço na Rua Cláudio Sanderes, Nº 727 – Apto 401, Bloco 36, Centro – Ananindeua, Pará e orientado pela Profª Drª Sônia Regina dos Santos Teixeira, brasileira, casada, professora do ensino superior, RG N.º 2463961 e CPF N.º 15285782287, com endereço na Travessa Guerra Passos, Nº. 166, bairro: Guamá, cidade Belém, Estado Pará, realizaremos um estudo, que tem por objetivo investigar como são organizadas as orientações da coordenação pedagógica de uma instituição de educação infantil para seus professores, no período de maio a dezembro de 2016, com professores/as, de educação infantil, coordenadores/as pedagógicos, técnicos/as da Secretaria Municipal de Educação – Divisão de Educação Infantil e Gestor Escolar.

Para isso, gostaríamos de obter o Consentimento para realização da pesquisa no “**Centro Municipal de Referência em Educação Infantil Gunnar Vingren**”, bem como o uso das informações obtidas nesse trabalho. Nesse sentido, solicitamos que sejam autorizadas:

- 1. Gravações em áudio de entrevistas;**
- 2. Aplicação de questionários**
- 3. Entrevistas com profissionais do CMREI;**
- 4. Gravações em vídeos das interações entre os Coordenadores Pedagógicos e os Professores.**
- 5. Fotografias das interações entre Coordenadores Pedagógicos e Professores.**
- 6. Observações da organização do ambiente dos coordenadores pedagógicos.**

**APÊNDICE E – CONTINUAÇÃO DO APÊNDICE D - TERMO DE
CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O CENTRO MUNICIPAL
DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL GUNNAR VINGREN**

Esse tipo de procedimento tem sido realizado em várias pesquisas em Educação, sem nenhum prejuízo à saúde e ao bem-estar dos participantes. Além disso, não serão revelados os nomes dos/as professores/as participantes e os resultados da mesma serão usados, exclusivamente, para fins científicos e didáticos. Os participantes da pesquisa são livres para participar e/ou retirar-se da pesquisa a qualquer momento, sem sofrer qualquer forma de represália.

Agradecemos a sua colaboração.

Orientadora

Sônia Regina dos Santos Teixeira

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará

Aluna-pesquisadora

Lívia Maria Oliveira Silva de Seixas

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecida sobre o conteúdo da mesma, assim de como de seus riscos e benefícios. Declaro ainda que, por minha livre e espontânea vontade, autorizo a pesquisa, a ser realizada na Divisão de Educação Infantil – DEI – SEMED.

Ananindeua – Pará, ____/____/____

Assinatura do responsável pela Divisão de Educação Infantil – DEI – SEMED.

Profª Drª Sônia Regina dos Santos Teixeira

Profª Mestranda Lívia Maria Oliveira Silva de Seixas

APÊNDICE F – AUTORIZAÇÃO



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL – GEPEHC

Eu _____, abaixo assinado, responsável pelo “Departamento de Educação - DEED”, autorizo a realização do estudo **“A organização do meio social educativo da atividade de coordenação pedagógica na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural”**, na escola “CMREI Gunnar Vingren”, a ser conduzido pelas pesquisadoras abaixo relacionadas, no período de maio a dezembro de 2016. O referido estudo é parte do Projeto de Dissertação de Mestrado de Lívia Maria Oliveira Silva de Seixas, orientado pela Profª Drª Sônia Regina dos Santos Teixeira do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Pará. Fui informado(a) pelas pesquisadoras acerca das características e objetivos da pesquisa, bem como sobre as atividades que serão realizadas na referida instituição escolar.

Belém, 16 de maio de 2016.

Assinatura e carimbo do (a) responsável institucional

LISTA NOMINAL DAS PESQUISADORAS:

Lívia Maria Oliveira Silva de Seixas – (Mestranda – Aluna-pesquisadora)
Sônia Regina dos Santos Teixeira – (Orientadora – Pesquisadora)

**APÊNDICE G – MODELO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA A
SEMED - DEI**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL – GEPEHC

Título do Projeto: **A organização do meio social educativo da atividade de coordenação
pedagógica na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural**

Local: Divisão de Educação Infantil – DEI/SEMED

Participantes: Técnicas da DEI

Objetivo da entrevista:

Conhecer o modelo de seleção e de formação continuada aos coordenadores pedagógicos, oferecida pela DEI.

Entrevista:

1. No sistema municipal de Ananindeua, o coordenador pedagógico é um cargo ou função?
2. Como esse profissional é selecionado para atuar no sistema municipal?
3. Quantos coordenadores pedagógicos de educação infantil atuam no sistema municipal de Ananindeua?
4. Qual é o perfil profissional para ser um coordenador pedagógico?
5. Quais são as orientações dadas a esses profissionais?
6. Existe uma formação específica a ser oferecida pelo sistema municipal ao coordenador pedagógico antes que ele inicie a sua atuação nessa função?
7. Com que frequência acontecem as formações continuadas para os coordenadores?
8. Quais foram os últimos temas abordados nas formações?
9. Além das formações continuadas há outro meio oferecido pela secretaria de educação para que este professor possa sentir-se sempre atualizado?
10. Qual o maior desafio da equipe com o coordenador pedagógico?
11. Há alguma concepção de educação infantil, orientada pela equipe, como norteadora do trabalho do coordenador pedagógico? (Se há)
12. Qual é essa concepção? Ela tem se mostrado eficaz na realização do trabalho pedagógico? Você poderia me falar um pouco sobre ela?

**APÊNDICE H – MODELO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O
CMREI GUNNAR VINGREN**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL – GEPEHC

Título do Projeto: A organização do meio social educativo da atividade de coordenação pedagógica na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural

Local: CMREI Gunnar Vingren

Participantes: Gestora da escola

Objetivo da entrevista:

Conhecer o perfil do coordenador pedagógico para o CMREI e como acontecem a formação continuada aos coordenadores pedagógicos, no espaço escolar.

Entrevista:

1. Quantos coordenadores pedagógicos há em na escola em que você atua como gestora?
2. Como eles foram selecionados para esta função/cargo?
3. Você teve participação na seleção?
4. Na sua opinião, qual é o perfil ideal para ser um coordenador pedagógico?
5. Quais são as atribuições dos coordenadores pedagógicos nesta escola?
6. Você como gestora da escola, propicia algum momento de formação específica para os coordenadores pedagógicos?
7. Como estes momentos são organizados?
8. Qual o maior desafio do seu trabalho com o coordenador pedagógico?
9. Há alguma concepção de educação infantil, orientada por você, que possa nortear o trabalho do coordenador pedagógico? (Se há)
10. Qual é essa concepção? Ela tem se mostrado eficaz na realização do trabalho pedagógico? Você poderia me falar um pouco sobre ela?

APÊNDICE I – MODELO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA A COORDENADORA PEDAGÓGICA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL – GEPEHC

Título do Projeto: **A organização do meio social educativo da atividade de coordenação pedagógica na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural**

Local: CMREI Gunnar Vingren

Participantes: Coordenadora pedagógica alvo da pesquisa

Objetivo da entrevista:

Compreender o que lhe constitui como coordenadora pedagógica na educação infantil.

Entrevista

1. Como você chegou a função de coordenação Pedagógica?
2. Quais foram as primeiras orientações para a sua atuação?
3. Por quem lhe foram dadas tais orientações?
4. Como se deu a sua formação inicial para atuar como profissional da educação?
5. Como ocorre o seu processo de formação continuada como coordenador/a pedagógica?
6. Como, agora, você costuma realizar o seu trabalho?
7. Você buscou ou busca outras orientações para a sua atuação? Em que meios?
8. Como você costuma atualizar-se sobre a sua função?
9. O que você considera um desafio em seu trabalho?
10. O que você faz para superar este desafio?
11. Qual sua maior alegria em ser uma coordenadora pedagógica? Você acredita que poderia ser uma melhor coordenadora? De que forma você acredita que poderia conseguir alcançar tal objetivo?
12. Você adota uma concepção de educação infantil como norteadora do seu trabalho? (Se adota.)
13. Qual é essa concepção? Ela tem se mostrado eficaz na realização do seu trabalho pedagógico? Você poderia me falar um pouco sobre ela?

APÊNDICE J – MODELO DE GUIA DE OBSERVAÇÃO

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL – GEPEHC

Título do Projeto: A organização do meio social educativo da atividade de coordenação pedagógica na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural

Local: CMREI Gunnar Vingren

Participantes: Coordenadora pedagógica alvo da pesquisa

Observação

1. Como está organizado o trabalho pedagógico da coordenadora pedagógica na instituição?

- Chegada
- Permanência
- Saída
- Espaços que ela visita
- Materiais que ela dispõe para estudo
- Lugar das orientações
- Atividades que realizou no dia
- Atividades que saíram da rotina
- Intercorrências
- Número de professoras atendidas
- Maiores solicitações das professoras
- Maiores atendimentos da coordenadora

APÊNDICE K – MODELO DE PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL – GEPEHC

Título do Projeto: **A organização do meio social educativo da atividade de coordenação pedagógica na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural**

Local: CMREI Gunnar Vingren

Participantes: Coordenadora pedagógica alvo da pesquisa

Protocolo de Observação			
Data da observação: ____/____/____	Dia da Semana: _____	Início: _____ Fim: _____	Número da Observação: _____
Natureza da observação: _____		Envolvidas: _____	
Atividade: _____		Turma / idade: _____	
Sobre o desenvolvimento infantil:		Sobre o currículo na educação infantil:	
Sobre o planejamento pedagógico:		Sobre a organização do tempo:	
Sobre a organização dos espaços:		Sobre as atividades:	
Sobre os materiais:		Sobre o envolvimento da família:	